

Célia Helena Carneiro Fraga

**Verbos de movimento e preposições: reflexão linguística na
aula de língua materna e interferências da língua portuguesa
na aprendizagem de espanhol língua estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e
Secundário, orientada pela Professora Doutora Purificação Silvano,
coorientada pelo Professor Doutor António Leal e Dra. Mirta Fernández
Orientadoras de Estágio, Dra. Dalila Guerra e Dra. Sara Pinto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

Verbos de movimento e preposições: reflexão linguística na aula de língua materna e interferências da língua portuguesa na aprendizagem de espanhol língua estrangeira

Célia Helena Carneiro Fraga

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e
Secundário, orientada pela Professora Doutora Purificação Silvano,
coorientada pelo Professor Doutor António Leal e Dra. Mirta Fernández
Orientadoras de Estágio, Dra. Dalila Guerra e Dra. Sara Pinto

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Aos meus pais

Sumário

Agradecimentos	9
Resumo	10
Abstract.....	11
Resumen	12
Índice de quadros.....	13
Lista de abreviaturas e siglas	14
Introdução	15
1. Capítulo 1 – A Interlíngua na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira.....	20
1.1. Introdução	20
1.2. Uma breve história da Linguística Contrastiva.....	20
1.3. O conceito de Interlíngua.....	24
1.4. A Linguística Contrastiva atualmente no contexto de aprendizagem de uma Língua Segunda/ Língua Estrangeira.....	26
1.5. A aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira por alunos de Língua Materna Portuguesa.....	28
1.6. Conclusão.....	31
2. Capítulo 2 – A gramática na aula de Língua Materna e na aula de Espanhol Língua Estrangeira	32
2.1. Introdução	32
2.2. A gramática: principais concepções e métodos de ensino	33
2.3. A gramática na aula de Português Língua Materna	38
2.4. A gramática na aula de Espanhol Língua Estrangeira	44
2.5. O ensino/aprendizagem da Semântica	47
2.6. Verbos de movimento e preposições	50
2.6.1. Considerações teóricas sobre os eventos de movimento	50
2.6.2. Verbos de movimento	51
2.6.3. A relação entre os verbos de movimento e as preposições	55
2.6.4. Os verbos de movimento e as preposições nos documentos orientadores do português e do espanhol	62
2.7. Conclusão.....	65

3. Capítulo 3 – Metodologias de ensino da gramática.....	67
3.1. Introdução	67
3.2. Laboratório gramatical e uma abordagem indutiva	67
3.3. Conclusão.....	73
4. Capítulo 4 – Descrição do desenho metodológico e discussão dos resultados	75
4.1. Introdução	75
4.2. Caracterização da escola e das turmas	76
4.2.1. A escola.....	76
4.2.2. As turmas	77
4.3. Problemática e objeto de estudo.....	78
4.4. Descrição do estudo de espanhol	79
4.5. Descrição do estudo de português	82
4.6. Apresentação e análise dos resultados de espanhol	83
4.6.1. Análise dos resultados da ficha de diagnóstico	83
4.6.2. Aplicação dos laboratórios gramaticais nas aulas de espanhol.....	87
4.6.3. Análise dos resultados do pós-teste.....	89
4.7. Apresentação e análise dos resultados de português	91
4.7.1. Análise dos resultados da ficha de diagnóstico sobre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal	91
4.7.2. Aplicação do primeiro laboratório gramatical	93
4.7.3. Análise dos resultados do pós-teste.....	94
4.7.4. Análise dos resultados do pré-teste sobre verbos de movimento e preposições.....	95
4.7.5. Aplicação do laboratório gramatical na aula.....	97
4.7.6. Análise do pós-teste	98
Considerações finais	100
Bibliografia.....	102
Anexos.....	111
Anexo 1	112
Anexo 2.....	117
Anexo 3.....	118

Anexo 4.....	119
Anexo 5.....	130
Anexo 6.....	132
Anexo 7.....	133
Anexo 8.....	138
Anexo 9.....	143
Anexo 10.....	146
Anexo 11.....	147
Anexo 12.....	153
Anexo 13.....	165
Anexo 14.....	166
Anexo 15.....	170
Anexo 16.....	185
Anexo 17.....	188
Anexo 18.....	191
Anexo 19.....	195
Anexo 20.....	196
Anexo 21.....	198

Agradecimentos

Terminada esta importante etapa do meu percurso académico, gostaria de expressar o meu reconhecimento a todos aqueles que contribuíram para a realização deste projeto.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Purificação Silvano e ao Professor Doutor António Leal pela orientação rigorosa e atenta do trabalho, pelas palavras de incentivo, por todo o apoio e sábios conselhos.

À Professora Mirta dos Santos Fernández por toda a ajuda, disponibilidade e compreensão relativamente aos momentos de maior desespero.

Às minhas orientadoras de estágio, a Professora Dalila Guerra e a Professora Sara Pinto, pelas dicas e conselhos ao longo da realização do estágio pedagógico.

Ao Nuno, pela paciência com que sempre me escutou e pela força que me deu nos últimos meses.

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, pelo carinho e apoio constante.

A todos os meus amigos que me acompanharam neste percurso, quero agradecer as palavras de encorajamento e preocupação.

Resumo

O presente estudo, sobre verbos de movimento e preposições, foi desenvolvido a partir da constatação das dificuldades dos alunos lusófonos na seleção das preposições que acompanham os verbos de movimento em espanhol. Procuramos com este trabalho desenvolver e aplicar estratégias de forma a conduzir os alunos à consciencialização das propriedades semânticas das preposições associadas a verbos de movimento, de modo a não só aumentarem os seus conhecimentos sobre este conteúdo gramatical, mas também a melhorarem o seu desempenho no que diz respeito a estas construções gramaticais.

Outro objetivo deste trabalho é promover a aprendizagem da gramática na aula de língua materna, mais concretamente, da semântica frásica. Os professores de português dedicam pouco tempo das suas aulas à reflexão sobre o valor semântico da frase, todavia esta é importante para um uso e compreensão satisfatórios da língua materna.

Para levar a cabo este trabalho de investigação-ação, aplicamos inicialmente um teste diagnóstico para aferir com maior detalhe as dificuldades dos alunos. Este forneceu informação relevante para desenhar o plano de intervenção pedagógico-didático, que consistiu na aplicação de dois laboratórios gramaticais, metodologia de carácter indutivo. Por fim, aplicamos o pós-teste que permitiu analisar a evolução dos alunos e recolher dados importantes para uma reflexão sobre o plano aplicado.

Relativamente à estrutura deste trabalho, no primeiro capítulo iremos refletir sobre o conceito de interlíngua no processo de aprendizagem de ELE; no segundo capítulo centrar-nos-emos nas vantagens da aprendizagem da gramática e nas características mais relevantes dos verbos de movimento e das preposições que os acompanham; no terceiro capítulo analisaremos as vantagens da realização de laboratórios gramaticais na aprendizagem da gramática; no quarto capítulo descreveremos o estudo realizado e seguidamente analisaremos os dados obtidos; por fim, apresentaremos algumas conclusões relacionadas com o trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: verbos de movimento, preposições, transferências linguísticas, interferência, laboratório gramatical, método indutivo, semântica

Abstract

This study about verbs of motion and prepositions was developed based on the statement that portuguese students have difficulties selecting the prepositions that accompany verbs of motion in the Spanish language. Through this work, we seek to develop and apply strategies that help students to be aware of the semantic properties of the prepositions associated with verbs of motion, in order to not only increase their knowledge about this grammatical content, but also to improve their ability to work with these grammatical constructions.

Another goal of this paper is to promote the learning of grammar in the mother tongue lessons, more specifically, the learning of semantics. Teachers dedicate a short time of their classes to the study of the semantic value of sentences. However, this is important to ensure a proper use and comprehension of the mother tongue.

In order to develop this research-action work, we applied a diagnostic test to assess the difficulties of the students with more detail. This test provided relevant information to design a pedagogical-didactic plan, which consisted in two grammar laboratories, using a methodology of inductive nature. Lastly, we applied the post-test that allowed us to analyse the evolution of the students and gather important data to reflect about the plan which was applied.

Concerning the structure of this work, in the first chapter we are going to reflect about the concept of interlanguage during the process of learning ELE (Spanish as a Foreign Language); in the second chapter we are going to focus on the advantages of learning grammar and on the most relevant characteristics of the verbs of motion and their prepositions; in the third chapter we are going to analyse the advantages of grammar laboratories; in the fourth chapter we are going to describe the study that we conducted and then analyse the data collected; lastly we are going to present some conclusions related to this research.

Keywords: verbs of motion, prepositions, linguistic transferences, interference, grammar laboratory, inductive method, semantics

Resumen

Este estudio, sobre los verbos de movimiento y preposiciones, ha sido desarrollado a partir de la constatación de las dificultades que los alumnos lusófonos tienen con la selección de las preposiciones que siguen los verbos de movimiento en español. Buscamos en este trabajo desarrollar y aplicar estrategias para ayudar a los alumnos a tener conciencia de las propiedades semánticas de las preposiciones asociadas a los verbos de movimiento, para que no sólo aumenten sus conocimientos sobre este contenido gramatical, sino también para que mejoren su desempeño en lo que respecta a estas construcciones gramaticales.

Otro objetivo de este trabajo es promover el aprendizaje de la gramática en el aula de lengua materna, más concretamente, de la semántica de la frase. Los profesores dedican poco tiempo de sus clases a la reflexión sobre el valor semántico de la frase, sin embargo esta es importante para el uso y comprensión satisfactorios de la lengua materna.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación-acción, aplicamos inicialmente una ficha de diagnóstico para comprobar con más detalles las dificultades de los alumnos. Esta prueba ha proporcionado informaciones relevantes para definir un plan de intervención pedagógico didáctico, que consistió en la aplicación de dos laboratorios gramaticales, metodología de carácter inductivo. Después, aplicamos una post-prueba que permitió analizar la evolución de los alumnos y recoger datos importantes para una reflexión sobre el plan aplicado.

Relativamente a la estructura de este trabajo, en el primer capítulo vamos a reflexionar sobre el concepto de interlengua en el proceso de aprendizaje de ELE; en el segundo capítulo nos centraremos en las ventajas del aprendizaje de la gramática y en las características más relevantes de las preposiciones que van con verbos de movimiento; en el tercer capítulo, analizaremos las ventajas de la realización de laboratorios gramaticales en el aprendizaje de la gramática; en el cuarto capítulo describiremos el estudio realizado y después analizaremos los datos obtenidos; por fin, presentaremos algunas conclusiones relacionadas con el trabajo desarrollado.

Palabras clave: verbos de movimiento, preposiciones, transferencias lingüísticas, interferencia, laboratorio gramatical, método inductivo, semántica

Índice de quadros

Quadro 1. Sistematização das semelhanças e diferenças entre as preposições em PE e em EP que acompanham verbos de movimento	62
Quadro 2. Fases do laboratório gramatical	73

Lista de abreviatura e siglas

AC - Análise contrastiva
AE - Análise de erros
ASL - Aquisição de segundas línguas
ELE – Espanhol língua estrangeira
EP – Espanhol peninsular
IL - Interlíngua
LA – Linguística aplicada
LC - Linguística contrastiva
LE – Língua estrangeira
LM – Língua materna
L1 – Língua materna
L2 – Segunda língua
PE – Português europeu
PB – Português brasileiro

Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional* e está relacionado com um estudo desenvolvido durante a realização do estágio pedagógico na Escola Secundária de Penafiel. É um trabalho de projeto individual, de pesquisa-reflexão-ação, que pretende articular teoria e prática e que deve estar relacionado com a identificação de um problema na prática letiva.

A seleção deste tema, verbos de movimento e preposições, partiu assim, do reconhecimento das dificuldades que os alunos das turmas de espanhol apresentavam na seleção das preposições que ocorrem com os verbos de movimento. Os principais erros observados estão relacionados com interferências da língua materna (LM), fenómeno frequente na aquisição de uma segunda língua (ASL). Outro aspeto que motivou esta escolha foi a vontade de querer trabalhar uma das competências nucleares da aula de LM: a gramática.

O português e o espanhol são duas línguas de origem latina que se desenvolveram na Península Ibérica, e, como resultado, contêm diversas semelhanças a nível morfosintático, semântico, lexical e fonológico. Esta proximidade entre as duas línguas constitui uma vantagem no processo de ensino/aprendizagem, todavia também contribui para que ocorram muitas transferências da língua materna para a língua estrangeira (LE). Estas transferências podem ser positivas, nos casos em que as estruturas e o vocabulário da língua estrangeira são iguais aos da LM, ou negativas, nos casos em que o vocabulário e as estruturas da LM não coincidam com as da LE. Ellis (1985: 28) define o que é uma transferência: “L1 transfer usually refers to the incorporation of features of the L1 into the knowledge systems of the L2 which the learner is trying to build”.

Um conceito fundamental em todo este processo complexo de aquisição de uma LE é o de *interlíngua*. Selinker faz referência a este conceito em 1969 para identificar o sistema linguístico não nativo de um estudante de uma LE que evolui nas diferentes etapas de aprendizagem da língua meta¹ e que é diferente do sistema da LM e do da LE. Neste conceito, as transferências linguísticas fazem parte do processo de aprendizagem e por isso não devem ser desvalorizadas. A LM possui um papel fundamental na

¹ O termo *língua meta* é uma tradução do inglês *target language* e designa a língua que é objeto de aprendizagem. (cf. Martín Peris *et al.*, 2008)

aquisição de outra língua e as transferências são uma estratégia para compensar os ainda escassos conhecimentos da LE.

Contudo, os docentes devem estar atentos às transferências negativas, ou interferências, visto que, se estas interferências não forem reconhecidas e tratadas em níveis iniciais de aprendizagem, poderão resultar em casos de fossilização, que consiste num “[...] fenómeno lingüístico que hace mantener, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna en la interlengua.” (Santos Gargallo, 1993: 133). Ou seja, este fenómeno propicia que as interferências da LM se mantenham em níveis mais avançados, prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem da LE.

Relativamente ao trabalho realizado nas aulas de português, procuramos desenvolver a reflexão explícita da língua através de uma abordagem indutiva, mais concretamente, por meio da realização de laboratórios gramaticais (cf. Duarte, 1992). Este método também foi utilizado nas aulas de espanhol língua estrangeira (ELE) e permite que os discentes desenvolvam a sua consciência linguística através da reflexão sobre conceitos gramaticais básicos, promovendo, consequentemente, o aperfeiçoamento do uso da língua.

Atualmente, refletir sobre o ensino/aprendizagem da gramática implica ter em atenção um conjunto de controvérsias relativamente à sua importância na aula de LM e também na aula de L2/LE. Os Programas que orientam o ensino de Português elegem a gramática como uma das competências nucleares a desenvolver, contudo tem-se verificado uma secundarização do ensino da gramática em detrimento da análise literária. Os professores representam um papel fulcral neste contexto porque podem contribuir para a promoção da aprendizagem da gramática. Sobre isto, Sim-Sim e Rodrigues (2006: 136) referem o seguinte:

“Parece haver uma grande sintonia de visões entre docentes e discentes. [...] o ensino da gramática é visto como uma actividade que se tolera, mas que não aparece como uma situação de descoberta e de desafio. Dizem-na importante para reforçar outras competências linguísticas, mas não lhe dedicam uma atenção e interesse, motivadores de aprendizagem. Para os professores é algo que decorre de um programa superiormente determinado, cujo ensino não parece obedecer a uma planificação global integrada no desenvolvimento do currículo; os alunos culpam-se da falta de interesse e de estudo, atribuindo a si próprios as dificuldades encontradas.”

Duarte (1997) explica que a subalternização da gramática trouxe variadas consequências negativas no desenvolvimento da competência oral e escrita dos alunos, nomeadamente imprecisão vocabular e incapacidade de revisão, dificuldades em interpretar textos, bem como em realizar apresentações orais aceitáveis. Desta forma, é crucial promover um ensino/aprendizagem da gramática que potencie o desenvolvimento da consciência linguística dos discentes, pois só assim conseguirão obter um aproveitamento satisfatório nos restantes domínios do português: escrita, leitura e oralidade.

Por uma questão de gosto pessoal decidimos trabalhar a área da semântica, mais concretamente os diversos significados dos verbos de movimento, assim como os valores semânticos das preposições que podem coocorrer com estes verbos. Desenvolver este trabalho foi um verdadeiro desafio, devido aos escassos estudos sobre os verbos de movimento em Português Europeu (PE).

Tendo em conta o exposto, os objetivos mais gerais deste estudo são os seguintes:

- Desenvolver a consciência linguística dos alunos;
- Incentivar a aprendizagem da gramática através de exercícios que promovam um conhecimento reflexivo;
- Demonstrar a pertinência de uma abordagem indutiva na aprendizagem de gramática nas aulas de LM e nas aulas de L2/LE;
- Desenvolver estratégias que permitam aos discentes eliminar as interferências da LM relacionadas com as preposições que ocorrem com verbos de movimento.

Relativamente aos objetivos mais específicos do trabalho realizado na aula de português, estes são os seguintes:

- Levar os alunos a compreender a diferença entre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal;
- Conduzir os discentes na descoberta dos valores semânticos das diferentes preposições que ocorrem com verbos de movimento;
- Consciencializar os alunos sobre a diferença entre os verbos de direção inerente e os verbos de modo de movimento.

A seguir apresentamos os objetivos que pretendemos lograr nas aulas de espanhol:

- Ajudar os discentes a compreender as diferenças e semelhanças entre algumas preposições que acompanham verbos de movimento em espanhol e em português;

- Levar os alunos a distinguir o verbo *ir* do verbo *venir*.

Este trabalho é composto por quatro capítulos: *A interlíngua na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira*; *A gramática na aula de Língua Materna e na aula de Espanhol Língua Estrangeira*; *Metodologias de ensino da gramática*; *Descrição do desenho metodológico e discussão dos resultados*.

No primeiro capítulo, *A Interlíngua na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira*, centrar-nos-emos no conceito de Interlíngua, termo crucial neste trabalho. Este foi desenvolvido no âmbito da Linguística Contrastiva e constitui um sistema linguístico transitório caracterizado por possuir aspetos da LM, da L2/LE, mas também aspetos próprios. Neste sistema linguístico, as interferências são inevitáveis e podem constituir um obstáculo à aprendizagem da L2/LE. Uma vez que o português e o espanhol são duas línguas com uma grande proximidade linguística, as interferências ocorrem com bastante frequência. Procuraremos entender neste capítulo a relevância da LM na aprendizagem de L2/LE e se a proximidade linguística facilita o processo de aprendizagem, ou não.

No segundo capítulo, *A gramática na aula de Língua Materna e na aula de Espanhol Língua Estrangeira*, analisaremos as principais vantagens da aprendizagem da gramática, quer na aula de português LM, quer na aula de ELE. Uma vez que o tema deste estudo, verbos de movimento e preposições, se enquadra no campo linguístico da semântica, também examinaremos as vantagens da aprendizagem da semântica frásica na aula de LM. Posteriormente concentrar-nos-emos nas características mais relevantes dos verbos de movimento, bem como na sua relação com as preposições. Ademais também comentaremos as principais diferenças entre as preposições que acompanham verbos de movimento em português e as que acompanham os verbos de movimento em espanhol. Por fim, analisaremos o que os documentos orientadores do ensino do português e do espanhol referem sobre os verbos de movimento e preposições.

No terceiro capítulo, *Metodologias de ensino da gramática*, explicaremos qual foi a metodologia utilizada para levar a cabo este projeto de investigação-ação durante a realização do estágio pedagógico. Optamos por uma abordagem indutiva, mais concretamente, pela realização de laboratórios gramaticais. Numa época em que se defende um papel mais ativo dos alunos na sala de aula, iremos comentar a pertinência dos laboratórios gramaticais e de uma abordagem indutiva na aprendizagem da gramática.

No quarto, e último, capítulo, *Descrição do desenho metodológico e discussão dos resultados*, contextualizaremos o trabalho prático, caracterizando a escola onde este foi levado a cabo, bem como as turmas que participaram nele. Depois explicaremos de que forma este projeto foi realizado e seguidamente analisaremos os dados obtidos nas duas turmas. Por fim, apresentaremos algumas conclusões relacionadas com o trabalho efetuado.

Capítulo 1 - A Interlíngua na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira

1.1. Introdução

A Interlíngua é um sistema linguístico transitório inevitável no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Este conceito é essencial no desenvolvimento deste estudo, visto que, como foi referido na introdução, algumas das dificuldades dos alunos relativas à seleção das preposições que ocorrem com verbos de movimento em espanhol estão relacionadas com interferências da língua materna, fenómeno frequente na Interlíngua dos alunos. Este sistema linguístico transitório, possui características da LM, da língua meta, mas também contém características próprias. Logo, as transferências da LM são, assim, inevitáveis no processo de aprendizagem.

Neste capítulo, iremos tentar compreender melhor as principais características desse sistema linguístico e a história deste conceito, que é inseparável da história da linguística contrastiva. Inicialmente iremos refletir sobre a evolução da linguística contrastiva no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e sobre a sua situação presentemente. Centrar-nos-emos nos três métodos de investigação propostos por essa corrente linguística: análise contrastiva; análise de erros; e análise da interlíngua. Tentaremos perceber como este conceito evolui e que características o regulam. Por fim, iremos tentar perceber se a proximidade linguística entre o espanhol e o português é, ou não, benéfica no processo de aprendizagem.

1.2. Uma breve história da Linguística Contrastiva

Neste trabalho iremos analisar alguns aspetos gramaticais distintos entre o PE e o espanhol peninsular (EP), mais concretamente, algumas diferenças relativamente às preposições que ocorrem com os verbos de movimento. Por conseguinte, é pertinente refletir sobre a evolução da Linguística Contrastiva (LC) e a sua importância atualmente no contexto de ensino/aprendizagem de LE/L2. Existem vários estudos de natureza contrastiva do português e do espanhol, uma vez que os métodos da LC poderão ser bastante relevantes em aulas de línguas tão próximas, embora a maioria desses estudos seja desenvolvida a partir das diferenças entre o EP e o português brasileiro (PB).

A LC surge em 1945 e é uma subdisciplina da Linguística Aplicada (LA). Esta é um campo interdisciplinar que se baseia nos conhecimentos da Linguística Teórica para resolver problemas linguísticos concretos. Apesar de a LC ser, efetivamente, um ramo da LA, tem uma orientação distinta da LA, uma vez que parte da ideia de que no processo de aprendizagem de uma L2 é inevitável existir um contacto entre a LM e a LE. Sobre isto, Santos Gargallo (1993: 27) refere o seguinte:

“La Lingüística Contrastiva [...] considera las características conflictivas de las lenguas, tanto si están genéticamente relacionadas como si no [...] Presupone la comparación de lenguas que como tal no es el objetivo de la LA, por lo que habría que considerarla como un procedimiento para esclarecer los mecanismos subyacentes al proceso de aprendizaje de una segunda lengua.”

A LC interessa-se sobretudo pelos efeitos que as diferenças existentes entre a estrutura da língua base e a estrutura da língua meta produzem na aprendizagem da L2. O seu objetivo é criar uma gramática contrastiva que agrupe as gramáticas descritivas de duas línguas, permitindo prever com bastante precisão que dificuldades irão surgir no processo de aprendizagem (cf. Santos Gargallo, 1993).

É possível distinguir entre LC teórica e prática. Fisiak (1981) esclarece as diferenças entre as duas: a LC teórica estuda minuciosamente as diferenças e semelhanças entre duas ou mais línguas e investiga como uma determinada categoria universal é representada nas línguas comparadas. Relativamente à LC prática, pretende verificar as diferenças e semelhanças entre as línguas com o objetivo de aplicar os seus resultados no processo de aprendizagem. A LC prática será a mais relevante para este trabalho, uma vez que os seus resultados terão uma finalidade didática.

A LC desenvolveu três modelos de análise: Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e Análise da Interlíngua (IL). Estes constituem uma sequência de modelos de investigação que se inicia nos anos 40, com o modelo da AC. Nos anos 60 surgiu a AE e posteriormente, nos anos 70, é desenvolvido o modelo da IL. Ocorreu, assim, uma evolução lógica entre os três modelos, na qual a passagem de um modelo para o outro consistiu na superação do modelo anterior (cf. Santos Gargallo, 1993).

A AC foi desenvolvida nos anos 40 por C. Fries e procura a comparação sistemática de duas línguas. Santos Gargallo (1993: 33) esclarece:

“Se postula que una contrastación lingüística de este tipo puede llevar a la determinación de las diferencias y similitudes entre las dos lenguas, y que con ello podrían señalarse las áreas de

difficultad y predecir los problemas a los que el estudiante va a enfrentarse en su proceso de aprendizaje, usando los resultados para la corrección y preparación de la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción.”

Este modelo baseia-se na perspectiva behaviorista de que a aquisição da LM se realiza através da formação de hábitos. A comparação sistemática de duas línguas possibilitará prever erros ou áreas de maior dificuldade para os alunos, evitando interferências da LM quer na compreensão, quer na produção da língua que estão a aprender.

A AC está estreitamente relacionada com o conceito de distância interlinguística, que consiste na distância entre a LM e a L2/LE, e pressupõe que os alunos terão mais dificuldades na aprendizagem da L2/LE se esta for muito diferente da LM, uma vez que haverá poucas hipóteses de estabelecer relações de semelhança que podem ajudar o processo de aprendizagem. A AC atribui à LM um papel decisivo na ASL. Parece óbvio que um estudante de português conseguirá estabelecer mais relações de semelhança com o espanhol, língua românica, do que, por exemplo, com o alemão, língua de outro grupo linguístico, o germânico. Desta forma, um conceito bastante relevante da AC é o de interferência. As interferências ocorrem quando um indivíduo utiliza na L2/LE características linguísticas da sua língua materna (cf. Santos Gargallo, 1993).

Apesar de a AC ter sido bastante relevante enquanto modelo de investigação, visto que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de um método centrado no processo de aprendizagem do aluno, aspeto bastante inovador na época, os anos 60 são marcados por críticas constantes a este método porque nem todos os erros produzidos pelos alunos se devem a interferências da LM. De facto, estudos posteriores de Corder (1967, 1971) e Selinker (1972) demonstraram que muitos erros se devem a processos criativos que os alunos desenvolvem quando aprendem uma L2/LE.

A AE surge, assim, em finais dos anos 60, como uma evolução natural da AC. S. Pit Corder é o responsável pelas primeiras formulações teóricas deste modelo que procura o estudo e análise dos erros dos estudantes de uma L2/LE a partir da análise das produções reais dos alunos com o objetivo de descobrir a origem dos seus erros e conhecer as estratégias que utilizam no processo de aprendizagem (cf. Martín Peris, 2008). Desta forma, o centro da investigação deixou de ser o contraste entre duas línguas. A identificação dos erros mais comuns dos alunos constitui uma informação de grande valor para o docente, já que poderá alterar as aulas e preparar materiais didáticos

com o objetivo de os ajudar a superar as dificuldades identificadas. Na AE podemos distinguir dois tipos de erros: interlinguísticos, que correspondem a erros produzidos pela influência da LM; intralinguísticos, que consistem nas hipóteses que os estudantes elaboram no processo de aprendizagem.

Este modelo inspirou-se na sintaxe generativa de N. Chomsky, ao contrário da AC, que se baseava no behaviorismo psicológico. Consequentemente, a aprendizagem é concebida como uma construção criativa que atravessa distintas etapas comuns a todos os seres humanos e cada etapa resulta da interação entre a maturidade do organismo e a sua adaptação ao meio ambiente (cf. Santos Gargallo, 1993).

Outro aspeto distinto entre a AE e a AC é a forma como é encarado o erro no processo de aprendizagem. Na AC os erros são considerados como um fracasso da aprendizagem da L2/LE, enquanto na AE os erros produzidos pelos alunos são considerados inevitáveis, ou seja, constituem um elemento essencial no processo de ensino/ aprendizagem e a sua análise permite avaliar em que etapa se encontra cada aluno, ou seja, os erros caracterizam um sistema linguístico que não corresponde ao da língua nativa nem ao da língua meta. Este sistema é designado por Corder (1967) de *dialecto idiossincrásico*. Sobre a relevância do erro no processo da aprendizagem de uma L2/LE, Corder (1967: 167) *apud* Sánchez Jiménez (2010: 4-5) refere as vantagens da sua análise:

“First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly [...] they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn.”

Contudo, esta perspetiva sobre o papel dos erros no processo de aprendizagem originou críticas de diversos investigadores. Estes defendiam que os erros constituem sempre uma influência negativa na aprendizagem de uma L2/LE e que devem ser evitados.

Apesar das evidentes diferenças nos dois métodos de análise, para alguns autores, como S. P. Corder, o modelo de AC não deve ser completamente rejeitado, uma vez que através dos estudos contrastivos se poderia fazer um inventário dos erros mais frequentes. Consequentemente, o ideal seria trabalhar paralelamente com a AC e AE.

Posteriormente, também a AE foi alvo de críticas. Estas incidiam fundamentalmente no facto de este método não conseguir detetar a origem de todos os erros e de se centrar apenas nestes, ignorando as frases corretas dos alunos.

1.3. O conceito de *Interlândia*

Em 1969 L. Selinker apresenta o termo *Interlândia*. Este é desenvolvido a partir dos conceitos de “dialecto idiossincrásico” (Corder, 1967) e “sistema aproximativo” (Newser, 1969). A IL diz respeito a um novo método de investigação da LC, mas também constitui uma noção fundamental relacionada com a ASL.

O método da IL surge para colmatar as falhas da AE e constitui a culminação dos estudos iniciados nos anos 40 sobre a AC. Este novo campo de investigação:

“[...] nos lleva a considerar los modelos de análisis en glosodidáctica del aprendizaje: Análisis Contrastivo y Análisis de Errores e Hipótesis de la Interlândia, como etapas sucesivas de una aproximación cada vez más directamente orientada al estudio global de la lengua producida por el estudiante de L2.” (Santos Gargallo, 1993: 125)

Depois da AC e da AE, surge, assim, um novo método de análise no âmbito da LC que procura analisar e descrever na sua totalidade a produção de um estudante de uma L2/LE nas diferentes etapas do processo de ensino/aprendizagem, ao contrário da teoria da AE, que se fixava unicamente na análise dos erros e nas suas causas e proporcionava uma representação estática da aprendizagem.

Este método procura compreender os procedimentos psicolinguísticos subjacentes que regulam a ASL e caracterizar o sistema linguístico não materno do aluno de uma L2/LE. Ao analisar as produções dos alunos, o docente conseguirá identificar as dificuldades que os mesmos enfrentam numa determinada etapa da sua aprendizagem, mas também os seus avanços, as suas conquistas.

Santos Gargallo (1993: 127) explica o conceito de *interlândia* do ponto de vista de Corder (1971) e Selinker (1972):

“[...] la lengua del estudiante es, ante todo, un sistema lingüístico autónomo con su propia gramática, y un sistema correcto en su propia idiosincrasia. Este es el marco teórico en el que se justifica el carácter positivo y necesario del error como signo de que el aprendizaje se está llevando a cabo.”

A IL é um sistema linguístico autónomo e interiorizado de uma L2/LE que cada aprendiz possui nas distintas etapas de aprendizagem. Constitui uma gramática provisória com as suas próprias regras, a qual se vai aproximando da gramática da L2/LE à medida que o aluno incorpora novos conhecimentos, facto que provocará uma reestruturação em todo o sistema. Portanto, pressupõe um alto grau de abstração e idealização da gramática do aluno, pois só assim se podem postular os procedimentos psicolinguísticos subjacentes que regulam a ASL (cf. Santos Gargallo, 1993).

Este sistema não é uma língua intermédia entre a LM e a L2/LE, mas um sistema complexo constituído por elementos próprios e elementos de línguas que um determinado indivíduo conhece. O avanço para outra etapa dependerá das estruturas e dos processos cognitivos de cada aluno e, como resultado, os alunos numa determinada turma apresentarão uma IL em diferentes estádios (cf. Sánchez Jiménez, 2010).

Os erros, neste método, são aceites como positivos e necessários, uma vez que evidenciam a etapa do processo de aprendizagem que estão a atravessar e são essenciais para os alunos avançarem para uma etapa mais complexa, até à aquisição total da L2/LE que estão a aprender.

Segundo Santos Gargallo (1993: 128), algumas características da IL são:

- a) sistema linguístico distinto da L1 e L2;
- b) sistema internamente estruturado;
- c) sistema constituído por etapas que se sucedem;
- d) sistema dinâmico e contínuo que se altera através de um processo criativo;
- e) sistema configurado por um conjunto de processos internos;
- g) sistema correto na sua própria idiosincrasia.

A fossilização é um conceito básico neste modelo. Este fenómeno, que foi desenvolvido nos tempos da AC, era um conceito central nesta, juntamente com o de interferência, visto que neste método as causas das dificuldades e erros dos alunos tinham sempre origem em interferências da LM. Já na IL, é possível identificar muitos outros fenómenos, uma vez que a origem dos erros aumentou consideravelmente e não se deve apenas a interferências da L1. A fossilização consiste no uso persistente de regras e vocábulos da LM nas diversas etapas da IL do aluno. Este fenómeno linguístico pode estar relacionado com cinco processos: transferência linguística; transferência de prática; estratégias de aprendizagem; estratégias de comunicação; e generalização das regras da gramática da L2. Destes cinco processos, o mais relevante para o nosso estudo

é o de transferência linguística, tendo em conta que foram detetadas interferências na seleção de preposições que acompanham verbos de movimento. Santos Gargallo (1993: 140) define a transferência linguística da seguinte maneira:

“Este fenómeno suscribe todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que tienen lugar en la interferencia como resultado de la influencia de la lengua nativa. La transferencia puede ser de dos tipos: a) la transferencia positiva tiene lugar cuando uno o varios elementos de la lengua nativa o de otra lengua aprendida anteriormente se interfieren en el proceso de aprendizaje haciéndolo más fácil; b) la transferencia negativa se da cuando el uso de un vocablo o estructura de la lengua nativa o de otras lenguas lleva al estudiante a incurrir en un error.”

Tendo em conta a definição anterior, as transferências linguísticas podem ser de dois tipos: positivas ou negativas. As transferências positivas ocorrem quando as estruturas da LM correspondem às da L2/LE, contrariamente às transferências negativas, que ocorrem quando o vocabulário ou as estruturas da LM não são iguais às da L2/LE.

Finalmente, importa mencionar que a IL é um sistema aberto e dinâmico que evolui e resulta das hipóteses que os alunos formulam relativamente ao *input* recebido, construindo gramáticas pessoais e transitórias que contêm regras da LM e da L2/LE, mas também regras próprias.

Em suma, os conceitos de interferência e fossilização constituem dois fenómenos inevitáveis na IL. O primeiro descreve a ocorrência de estruturas e vocabulário da LM noutra língua, o segundo caracteriza-se pela persistência de determinadas regras gramaticais da LM nas diferentes etapas da IL.

1.4. A Linguística Contrastiva atualmente no contexto de aprendizagem de uma Língua Segunda/Língua Estrangeira

Nos anos 80 a LC entra em crise devido à prevalência dos enfoques comunicativos. Hymes introduz o conceito de competência comunicativa na década de 70 e nos anos seguintes os métodos mais tradicionais foram progressivamente substituídos por teorias de natureza comunicativa. A partir daqui foi valorizado progressivamente o significado e os processos comunicativos, em detrimento da correção e reflexão das formas linguísticas. Alguns autores mais radicais defenderam,

inclusive, a eliminação do ensino da gramática na aula de L2/LE². Nos anos 80, Canale (1983) altera o conceito de competência linguística e defende a integração de quatro competências básicas no processo de aprendizagem: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Apesar de Canale já ter incluído a gramática como uma das competências básicas na aula de L2/LE, posteriormente continuou a predominar uma maior atenção ao significado do que à forma, apesar de diversos estudos confirmarem que a aprendizagem de uma L2/LE ocorre muito mais depressa se os alunos também prestarem atenção à forma (cf. Rocha & Cuadros, 2013).

O entusiasmo com os enfoques comunicativos provocou, assim, uma desvalorização dos métodos mais tradicionais. Todavia, a complexidade da aprendizagem de uma L2/LE obriga à articulação de diferentes enfoques e métodos nas aulas. Sobre isto, Eres Fernández (2003: 103-104) refere o seguinte:

“[...] é preciso assinalar que, historicamente [...] cada surgimento de uma nova teoria linguística ou procedimento metodológico veio acompanhado de uma rejeição à teoria ou metodologia que o precedeu. [...] Assim, não é de estranhar que há alguns anos se rejeitassem os princípios gerais da Linguística Contrastiva por entender-se que ela não era capaz de explicar satisfatoriamente todos os fenómenos envolvidos no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeiras. Porém, é preciso considerar [...] que nenhuma teoria, por si só, tem condições de abranger todos os aspectos envolvidos nesse processo nem de resolver todos os problemas [...] Entretanto, as teorias surgidas após a Linguística Contrastiva também deixam no ar alguns pontos.”

A LC continua ser uma proposta válida nas aulas de L2/LE e os docentes devem aproveitar as contribuições de cada metodologia, seja esta mais recente, ou antiga. O facto de atualmente continuarem a ser publicados diversos estudos contrastivos indica a relevância da LC nos dias de hoje. Como defende Ponce de León Romeo (2005: 56):

“[...] concibo el AC y el AE como instrumentos aún valiosos para el profesor en una fase reflexiva previa a la práctica docente, pero con una inevitable y decisiva proyección, a través de la toma de decisiones sobre la acción [...] esta línea de investigación es sin lugar a dudas valiosa y clarificadora para el profesor de español en Portugal [...].”

² Este assunto será desenvolvido noutro capítulo.

1.5. A aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira por alunos de Língua Materna Portuguesa

Na aquisição de uma LE/ L2 intervêm diversos fatores cruciais para a aprendizagem da L2/LE. Ellis (1994: 193-195) *apud* Martín Martín (2004: 268) agrupa esses múltiplos fatores em três grupos:

- a) fatores externos ao indivíduo – *input*, relação com o meio, contexto e situação de aprendizagem, etc.;
- b) fatores internos: língua materna, conhecimento do mundo, conhecimento linguístico;
- c) fatores individuais: idade, personalidade, inteligência, etc.

No segundo grupo, dentro dos fatores internos, está a LM. Ellis (1985) refere que existe uma crença popular que na ASL há uma enorme influência da LM e um dos fatores mais evidentes desta circunstância é a pronúncia dos indivíduos quando falam numa L2/LE. Por exemplo, será relativamente fácil identificar um francês ou um espanhol quando falam em inglês. A L1 afeta também outros níveis da língua, mas o da pronúncia é o mais perceptível.

Como se sabe, até aos anos 60, graças ao contributo da AC, a LM adquiriu um papel de relevo na aprendizagem de L2/LE. A sua importância foi posteriormente posta em causa devido às teorias cognitivistas, que defendiam que a aquisição de uma LE também é um processo criativo. Contudo, a partir dos anos 80, vários autores, como, por exemplo, S. Pit Corder, voltam a argumentar que a LM tem um papel fulcral em todo o processo de aprendizagem. Portanto, a proximidade linguística e geográfica entre o português e o espanhol não pode ser simplesmente ignorada no processo de ensino/aprendizagem.

O português e o espanhol são duas línguas ibéricas muito próximas que se formaram a partir do latim vulgar. As principais semelhanças entre as línguas referidas estão relacionadas com a existência de um grande número de cognatos, uma vez que ambas as línguas têm muitas palavras de origem comum, o latim. Também possuem os mesmos processos de formação vocabular (cf. Mendes, 1998) e a sintaxe das duas línguas também admite o sujeito nulo, por exemplo.

Esta proximidade linguística e geográfica contribui para que seja relativamente fácil entender a língua espanhola, desde a perspectiva de um falante de português LM, mesmo sem quaisquer conhecimentos da mesma, e contribui positivamente para o

processo de ensino/aprendizagem, uma vez que a aquisição da L2/LE ocorre muito mais rapidamente. Leiria (1998: 16) clarifica esta situação:

“[...] há uma relação muito clara entre velocidade de aquisição e a chamada “distância linguística”. Quanto mais distante da L1 é uma língua, mais tempo ela demora a ser aprendida; quanto mais semelhantes são a L1 e a L2 mais ajuda a L1 pode dar não só na aquisição mas também na performance da L2.”

Ellis (1994) apresenta uma teoria relevante na aquisição de L2/LE que tem como objetivo a distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito. Ellis sustenta que um indivíduo terá de recorrer ao conhecimento implícito e ao conhecimento do mundo para garantir uma aquisição da L2/LE favorável. Os conhecimentos prévios dos alunos desempenham um papel crucial na aquisição de outra língua e este facto não pode ser menosprezado pelo professor.

É evidente que a proximidade entre o português e o espanhol facilita consideravelmente o processo de ensino/aprendizagem de ELE por alunos de LM portuguesa e promove uma maior motivação nas aulas, pois desde as primeiras aulas os alunos não terão grandes dificuldades em compreender a língua. Todavia também há que ter em atenção que esta semelhança poderá constituir, em alguns contextos, um obstáculo na sala de aula, uma vez que qualquer aluno lusófono encontrará no espanhol muitas formas similares à sua LM, mas com um significado completamente distinto. Sobre isto, Leiria (1998: 26) refere o seguinte:

“Nas diversas línguas da família românica, uma palavra formalmente igual pode cobrir um espaço semântico igual, relativamente diferente ou completamente diferente. O falante de L2, posto perante uma palavra cognata ou semi-cognata fornecida em contexto linguístico, tem muitas possibilidades de a interpretar. Quando se trata de um “falso amigo”, essas possibilidades diminuem com certeza, mas em muitos casos ele é capaz de ajustar a representação mental disponibilizada pelo conhecimento implícito da sua língua graças ao contexto linguístico e situacional. No entanto, ele tem de aprender por via explícita o significado de cada um desses casos. E o problema está no facto de a relação semântica entre palavras da L1 e da L2 poder variar entre ser totalmente diferente num certo contexto e ser equivalente noutros contextos.”

Consequentemente, os estudantes de LM portuguesa deverão estar mais atentos às particularidades do espanhol do que os alunos que possuem outras línguas maternas.

Ignorar esta situação poderá trazer consequências bastante negativas no processo de aprendizagem.

Outro problema que é preciso observar com rigor é o fenómeno das interferências da LM. Apesar de autores como Lado (1957) defenderem que, quanto mais próximas são as línguas, menos interferências são detetadas, na prática isso não se comprova:

“[...] en el caso de lenguas afines en contacto, la distancia entre ellas puede ser tan pequeña que es muy difícil separar los dos sistemas, por lo que son frecuentes los solapamientos y saltos continuos a todos los niveles: fonológico, léxico y gramatical.” (Rocha & Cuadros, 2013: 101)

No nosso caso, o *portunhol* é o resultado dessas interferências e frequentemente os alunos lusófonos fossilizam essas transferências negativas da LM na sua interlíngua. Apesar de o *portunhol* constituir uma etapa de desenvolvimento que todos os professores devem aceitar, é necessário ter o cuidado de aplicar estratégias de ensino que permitam que os alunos em estádios posteriores consigam eliminar essas interferências da sua interlíngua, caso contrário os alunos encontrarão grandes dificuldades em conseguir dominar o idioma que estão a aprender.

O *portunhol* também pode contribuir para a criação de preconceitos que conduzam à desvalorização da aprendizagem da língua espanhola, uma vez que através do mesmo é possível estabelecer um diálogo compreensível entre as duas partes, mesmo sem nunca se ter estudado espanhol. É importante evitar esse tipo de raciocínio, pois contribui para a convicção generalizada de que o espanhol é fácil e conseqüentemente os alunos não se empenharão nas atividades da aula e conservarão as várias interferências da LM.

Isto poderá ser mais problemático em níveis avançados, nos quais se exige uma maior competência na L2/LE. Mendes (1998: 94) considera que:

“[...] se se pretende preservar o português e o espanhol, o ensino deve levar em conta a semelhança entre eles e considerar que o ensino do português para hispanofalantes e o ensino do espanhol para falantes de português não constitui propriamente ensino de língua estrangeira, ou melhor, encontra-se a meio caminho entre o ensino da língua materna e o ensino da língua estrangeira, exigindo portanto tratamento adequado.”

Tendo em conta as semelhanças entre o português e o espanhol, os alunos partem já de um nível mais avançado do que um qualquer outro aluno cuja LM não seja o

português nem o espanhol, uma vez que num primeiro contacto com o idioma já é possível obter à volta de 60% de compreensão (cf. Azpiroz, 1998). Mendes (1998) defende, assim, que os docentes deveriam usar metodologias e técnicas próprias ao ensino da LE juntamente com metodologias e técnicas próprias ao ensino da LM.

1.6. Conclusão

Como foi analisado neste capítulo, a IL é um sistema aberto e dinâmico que evolui e resulta das hipóteses que os alunos formulam relativamente ao *input* recebido, construindo gramáticas pessoais e transitórias que contêm regras da LM e da L2/LE, mas também regras próprias. Na IL ocorrem com frequência dois fenómenos: a fossilização e interferências da LM.

A proximidade linguística entre o português e o espanhol contribui para o surgimento de interferências no processo de aprendizagem. A LM dos alunos pode ser determinante em todo o processo de aprendizagem. É importante que os professores de ELE tenham isso em consideração nas suas aulas e apliquem métodos e materiais que se adequem ao seu grupo de alunos. A análise da interlíngua dos alunos lusófonos reveste-se assim de uma grande relevância nas aulas de ELE, já que pode especificar as principais dificuldades dos alunos numa determinada etapa da sua aprendizagem.

Capítulo 2 – A gramática na aula de Língua Materna e na aula de Espanhol Língua Estrangeira

2.1. Introdução

Vários autores, principalmente linguistas, têm assinalado que existe, nas últimas décadas, uma desvalorização da aprendizagem da gramática, quer na aula de LM, quer na aula de L2/LE. As teorias comunicativas são apontadas como as principais responsáveis pelo desinteresse da reflexão linguística nas aulas de línguas. Duarte (1992: 165) clarifica: “Porventura por influência das abordagens comunicativas dominantes no ensino das línguas estrangeiras, tem-se atribuído a tal reflexão um papel secundário ou meramente instrumental – o da correcção de erros de uso”.

Na aula de LM, esta subalternização da gramática parece ter contribuído para o aparecimento de inúmeras dificuldades em outras competências, como a oralidade, a escrita e a leitura (cf. Duarte, 1992, 1997). Sobre isto, Costa (2008: 165) refere que “[...] para além do valor que o estudo da gramática tem *per se*, o seu conhecimento é fundamental para um melhor desempenho em diferentes tarefas associadas ao domínio da língua”. Assim, tem-se defendido que é importante a gramática ter um papel mais ativo na aula de português, pois esta é crucial em diferentes contextos de uso da língua.

Relativamente à aprendizagem da semântica na aula de LM, o Programa de Português do Ensino Secundário, que esteve em vigor até este ano letivo (2014-2015) contempla a semântica lexical, mas também a frásica. Contudo, este campo linguístico ocupa pouco espaço na aula de LM:

“[...] se fizermos um balanço da situação actual, verificamos que nos programas de português vigentes nos últimos anos, e também na larga maioria das gramáticas escolares e dos manuais, as áreas de descrição linguística regularmente convocadas, e que surgem como ‘núcleo duro’ da Gramática, são a Fonética e a Fonologia, a Morfologia e a Sintaxe.” (Lopes, 2002: 171)

Neste capítulo, começaremos por expor, sucintamente, as principais concepções e métodos de ensino da gramática até aos nossos dias. Analisaremos as principais vantagens da sua aprendizagem na aula de LM e na aula de ELE e a sua situação atualmente, principalmente no ensino secundário, uma vez que o tema deste estudo foi trabalhado com duas turmas desse grau de ensino. Em seguida, iremos refletir sobre a

situação atual da semântica frásica na sala de aula e posteriormente analisaremos os eventos de movimento a partir das formulações de Talmy. Depois comentaremos as principais características dos verbos de movimento e a sua relação com as preposições, bem como os principais significados das preposições que acompanham verbos de movimento em português europeu e em espanhol peninsular. Por fim, analisaremos os verbos de movimento e preposições nos documentos orientadores do ensino do português e do espanhol.

2.2. A gramática: principais concepções e métodos de ensino

De acordo com Fischer (1999), os estudos mais antigos de linguística indiana remontam a 800 a.C., tendo a gramática de Panini (sânscrito) sido transmitida oralmente, ou escrita, entre 600 e 300 a.C.. Posteriormente, na Grécia Antiga, a gramática será descrita como a *arte de ler e escrever* (cf. Brito, 2010), uma via para entender as obras literárias dos autores clássicos. Lomas, Osoro e Tusón (2003: 32) referem que o estudo da linguagem basear-se-á em três tipos: “[...] a retórica, que propunha modelos de bem falar, a filosofia, que se ocupava das relações entre a linguagem e o pensamento, e a gramática, que servia de chave para a compreensão de textos antigos”.

A ideia de que a gramática corresponde a uma determinada forma de ler e escrever corretamente predominará até ao séc. XIX. A língua ideal correspondia à dos autores clássicos. Figueiredo (2005: 106) esclarece que “os exemplos que justificam as regras eram sempre retirados de uma tipologia de textos, a narração escrita clássica, que estava longe de ser representativa da língua efetivamente em uso”.

Desde o século XVIII que o método privilegiado para ensinar a LM era o da gramática e tradução. Os textos literários eram o suporte da aula e os alunos realizavam as atividades a partir dos mesmos.

Relativamente ao ensino de L2/LE, depois dos Descobrimentos europeus, que se intensificaram no séc. XVI, surgiram diversas gramáticas e dicionários das línguas faladas pelos povos com os quais os europeus entraram em contacto. Contudo, durante muitos séculos, o Latim foi a língua de cultura, por oposição ao vernáculo. O método usado nas aulas de línguas mortas, como o Latim, também é o das aulas de L2/LE. Sobre isto, Frias (1992: 16) refere que a LE “é também ensinada como uma língua morta. A aula consiste em lições de gramática tradicional e de tradução. Recorre ainda à

memorização de listas de palavras e, como a da LM, dá prioridade à escrita, ao texto literário”.

Nesta época, poucas diferenças existiam no ensino da LM e da LE. Ambas usavam o texto literário como suporte do ensino. A terminologia usada nas aulas também era a mesma e procedia da gramática greco-romana (cf. Frias, 1992).

É também neste século que o ensino da retórica irá progressivamente desaparecendo dos programas de ensino. Os avanços científicos que ocorreram nesta época também não poderiam deixar de influenciar decisivamente os estudos linguísticos:

“A descoberta do sânscrito [...] e o interesse, tão próprio da ideologia romântica, pelo conhecimento das próprias origens terão influência no nascimento da gramática histórica e comparada, da neogramática [...], do desenvolvimento das especulações sobre a origem da linguagem, iniciadas no século XVIII [...] e, já em finais do século XIX, dos estudos dialectológicos e também da fonética.” (Lomas *et al*, 2003: 33)

A gramática tradicional começa, no século XIX, a ser posta em causa. Os mais críticos apontavam que as aulas consistiam apenas na aprendizagem da norma padrão da língua, o que inevitavelmente transmitia a ideia de existir um único uso aceitável da língua, desprezando as outras variedades linguísticas. Este pensamento irá contribuir decisivamente para que a linguística, que procura a descrição das línguas, se desenvolva consideravelmente ao longo do século XX, o que inevitavelmente também influenciará o ensino das línguas.

No âmbito do ensino das L2/LE a contestação ao método tradicional também era uma constante. Em consequência disto, surge nos finais do século XIX o método natural, que deu origem ao método direto. Este evitava qualquer aproximação ao método de tradução, mas também à LM do aluno, procurando o ensino da LE pela LE. Os defensores deste método acreditavam que a aprendizagem ocorre através da prática e as aulas deveriam servir para os alunos desenvolverem as suas competências da escrita e de leitura, mas também, e principalmente, da oralidade. Richards e Rodgers (1998: 17) explicam que “Saveur y otros seguidores del Método Natural defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado directamente a través de la demostración y la acción”.

Posteriormente, os mais críticos apontavam que este método acentuava demasiado as diferenças entre a LM e a LE, ignorando a influência determinante da LM. Na sua conceção, a aquisição da LM e da LE seguiam processos semelhantes.

Nos inícios do séc. XX é desenvolvida uma nova teoria no âmbito da linguística: o estruturalismo. Nesta nova teoria as gramáticas são essencialmente descritivas e tornam-se sincrónicas (cf. Brito, 2010). O principal objetivo do estruturalismo era entender melhor as estruturas das línguas e na primeira metade do século XX surgiram estudos bastante relevantes sobre diversos campos da linguística como a sintaxe ou a morfologia. Os principais teóricos do estruturalismo nunca procuraram perceber as implicações didáticas que esta teoria teria nas aulas de língua, contudo influenciaram-nas decisivamente, uma vez que os alunos começaram a analisar frases ou sintagmas, quando então as aulas consistiam apenas num lugar de memorização de regras (cf. Lomas *et al.*, 2003).

Lomas *et al.* (2003: 36) apresentam as vantagens deste tipo de análise:

“Se, comparada com os procedimentos anteriores (os característicos da gramática tradicional), esta escola oferece vantagens inegáveis já que permite uma análise cabal das frases [...] análise que permite aos alunos observar as relações que mantêm entre si os diversos constituintes da frase e a sua estrutura hierárquica, por outro lado, o desenvolvimento dos estudos estruturalistas nos campos da fonologia e da fonética também ajudou enormemente a compreender melhor o complexo processo da aprendizagem da leitura e da escrita.”

Apesar de o estruturalismo ter contribuído decisivamente para o desenvolvimento dos estudos linguísticos, algumas críticas surgiram posteriormente no âmbito do ensino das línguas. A principal crítica estava relacionada com o tempo excessivo que os professores dedicavam à análise gramatical, esquecendo um dos objetivos fundamentais das aulas de línguas: a comunicação e o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Por conseguinte, a oralidade foi completamente abandonada nas aulas, já que esta teoria “[...] a considera assistemática por estar sujeita à variação individual” (Lomas *et al.*, 2003: 36).

O estruturalismo também influenciou as aulas de L2/LE. Quando o ensino do inglês língua estrangeira começou a ser desenvolvido, em diversas universidades dos E.U.A, os métodos usados baseavam-se nesta teoria. Ensinava-se prestando atenção à pronúncia e através de exercícios intensivos de repetição oral das estruturas básicas da oração. Este método era conhecido como enfoque oral ou enfoque estrutural.

Posteriormente é desenvolvida a análise contrastiva, que, como foi referido no capítulo anterior, consistia em contrastar duas línguas com o objetivo de procurar potenciais dificuldades e problemas de interferência no decorrer da aprendizagem.

Mais tarde, o enfoque oral e a análise contrastiva, juntamente com os contributos da psicologia condutista, conduziram ao desenvolvimento do enfoque audiolinguístico, nos finais dos anos 60. Este método procurava uma descrição da língua baseada na ideia de que esta é um sistema de estruturas e também defendia a comparação entre as línguas, de forma a verificar as principais semelhanças e diferenças. A oralidade é a competência linguística mais valorizada. Do condutismo ganhou a ideia de que o uso da linguagem é um comportamento que se aprende à base da aquisição de hábitos mediante condutas repetitivas (cf. Martín Peris *et al.*, 2008).

Depois do estruturalismo, surge o generativismo, em meados do séc. XX, que tentará colmatar as principais falhas da anterior teoria linguística.

O generativismo concebe a existência de uma gramática universal que todos os seres humanos possuem e as diferenças entre línguas são consideradas como acidentais. O termo chave nesta teoria é o de competência linguística, desenvolvida por N. Chomsky na década de 60. Através desta, cada indivíduo consegue distinguir o que é gramatical do que é agramatical, através do conhecimento interiorizado.

O generativismo foi bastante relevante no contexto de formação de professores, uma vez que, devido ao seu rigor teórico, permite uma aproximação das línguas sem preconceitos, pois defende que as línguas são todas iguais quanto à sua potencialidade como sistemas formais, desprezando estereótipos que valorizem uma língua em detrimento de outra (cf. Lomas *et al.*, 2003).

Também esta teoria não esteve isenta de críticas. Exclui o uso concreto da língua, o que impede a promoção do desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas dos discentes. Apesar de todos os humanos possuírem essa capacidade inata para aprender uma língua, a sua aquisição está condicionada por diversos fatores sociais e culturais, o que implica falantes diferentes.

Para Figueiredo (2005: 107), o estruturalismo e o generativismo tiveram um forte impacto nas aulas de línguas por boas e más razões:

“[...] boas porque os professores dos Ensinos Básico e Secundário puderam tirar proveito dos progressos consideráveis feitos na descrição da língua e na elaboração de instrumentos heurísticos; más porque as actividades de práticas da língua através de exercícios estruturais ou diagramas em

árvore não levaram a um domínio efectivo da língua por parte dos alunos porque as frases não eram ancoradas numa realidade efectiva e social.”

É devido a esta descontextualização da língua que serão desenvolvidas e incluídas nas aulas de línguas outras disciplinas linguísticas, como a pragmática, a sociolinguística ou a análise do discurso, as quais conduzem o aluno a uma reflexão sobre os variados usos da língua e ao seu contexto de produção e receção.

O generativismo também não podia deixar de influenciar o ensino de L2/LE. Por conseguinte, nos anos 60, é desenvolvida a teoria do código cognitivo, a qual defende um processo de aprendizagem baseado na gramática, no léxico e na pronúncia. As teorias que sustentam este novo método são o generativismo e a psicologia cognitiva. A teoria do código cognitivo defende que o ser humano tem uma capacidade inata para aprender diferentes línguas e a competência oral é tão importante como a escrita. O aluno também tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, pois este tem a capacidade de formular hipóteses sobre as regras da língua que está a aprender. O êxito desta teoria será fugaz, pois, posteriormente, com o desenvolvimento dos enfoques comunicativos, esta rapidamente desaparecerá das salas de aulas.

Os postulados de N. Chomsky serão decisivos no desenvolvimento dos enfoques comunicativos. Como já foi referido, este autor, nos anos 60, desenvolveu o termo competência linguística para aludir à capacidade inata que todos os seres humanos possuem para produzir e compreender um número ilimitado de enunciados. Todavia, esta não garantia uma ação comunicativa bem-sucedida. Então, Hymes propôs o termo competência comunicativa nos anos 70. Gumperz e Hymes (1972: 7) *apud* Lomas *et al.* (2003: 48) definem o que é competência comunicativa:

“Aquilo que um falante precisa de saber para comunicar de maneira eficaz, em contextos socialmente significativos. Do mesmo modo que o conceito de Chomsky, que se toma como modelo, a competência comunicativa refere-se à habilidade para actuar. Pretende-se distinguir entre o que o falante conhece – quais são as suas capacidades – e como actua em circunstâncias particulares. Com efeito, enquanto que os estudiosos da competência linguística pretendem explicar aqueles aspectos da gramática que se crêem comuns a todos os seres humanos, independentemente das determinantes sociais, os estudiosos da competência comunicativa tratam os falantes como membros de determinadas comunidades, que desempenham certos papéis, tentando explicar o uso linguístico como processo de auto-identificação e orientação das suas actividades.”

A competência comunicativa refere-se, assim, aos conhecimentos necessários para usar a língua de forma adequada em contextos socialmente significativos. Estas considerações estenderam-se com êxito ao ensino de L2/LE num primeiro momento e, mais tarde, às aulas de LM. Posteriormente, Canale e Swain (1980) apresentam um conjunto diversificado de competências necessárias para garantir uma competência comunicativa satisfatória com fins didáticos. Essas competências seriam: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Nas formulações teóricas de Canale e Swain, a competência gramatical já surge como uma das competências essenciais no ato comunicativo. De facto, é impossível usar uma determinada língua sem fazer mobilizar a sua gramática. Relativamente a esta competência, Tusón (2006: 40) refere o seguinte:

“A componente linguístico-gramatical diz respeito ao conhecimento do código, incluindo todas as variedades. Parte-se da ideia de que uma língua não é mais do que um conjunto de variedades, de entre as quais a norma-padrão é uma, entre outras. Por outro lado, é tão relevante a modalidade escrita como a oral e, esta última, principalmente, por ser a forma primária e primeira em que uma língua se manifesta. O que acabo de dizer leva-nos a afirmar a importância e a necessidade de incluir, na descrição das línguas e no seu ensino, dados orais “autênticos”, “naturais”, interactivos.”

Ou seja, é importante conhecer as características da oralidade, da escrita e das diferentes variedades da língua. É inegável que o número de disciplinas relacionadas com os usos linguísticos cresce substancialmente, procurando uma reflexão sobre aspetos que só o conhecimento formal não poderia explicar.

Como conclusão, predomina, desde a década de 80, uma metodologia nas aulas de línguas cujo objetivo é fomentar a aquisição de instrumentos necessários ao desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. Nesta conceção, os conteúdos gramaticais surgem subordinados às necessidades do ato comunicativo, finalidade última da aula de línguas.

2.3. A gramática na aula de Português Língua Materna

Nos últimos anos, a relevância do ensino/aprendizagem da gramática na aula de português LM foi alvo de discussão por diversos intervenientes da ação educativa. Particularmente, nos anos 90, esta discussão acentuou-se, pois os programas de

português de então promoviam a análise textual em detrimento do ensino de conteúdos de gramática. Vários autores defenderam, nessa altura, que o ensino da gramática deveria ser retomado nas aulas de LM. Peres (1996: 135) esclarece:

“Ora, sem pôr em causa a importância [...] do ensino da literatura, considero muito lamentável que quem organiza os ensinos básico e secundário e quem produz os programas de Português pareça nunca ter entendido que faz tanto sentido que os jovens, para além de desenvolverem aquilo a que se tem chamado “competência comunicativa”, conheçam a fundo e em bases científicas a estrutura da sua língua – nos seus diversos planos de análise –, como faz sentido que, por exemplo, conheçam a composição do ar que respiram e da água que bebem [...] faz exactamente o mesmo sentido e, enquanto isto não for entendido por todos, o ensino da língua será em grande parte – no exíguo espaço que lhe é reservado – um sucessivo repisar de trivialidades.”

Também nessa década foram apontadas variadas consequências negativas no uso e compreensão da língua materna na sequência da secundarização da gramática:

“Alguns desses custos são visíveis e audíveis para qualquer bom observador. A generalidade dos estudantes que entra no ensino superior não domina os géneros formais e públicos do oral nem do ponto de vista da compreensão (por exemplo, não sabe escutar exposições longas, conferências e debates, tendo dificuldades em seguir o fio condutor dos mesmos), nem do ponto de vista de expressão (por exemplo, tem dificuldade em expor com clareza as suas dúvidas, não consegue fazer apresentações orais aceitáveis). Do mesmo modo, não atingiu os níveis necessários nas competências de leitura para o estudo, pelo que dificilmente compreende um texto científico argumentativo, evidencia problemas na elaboração de resumos e sínteses de artigos e ensaios e responde muitas vezes erradamente nos testes de avaliação porque não compreende o enunciado das perguntas. Também na escrita se detectam problemas graves, desde a organização da página à ortografia e pontuação, desde os princípios básicos de caligrafia à fragilidade da arquitectura frásica e transfrásica, desde a escassez de vocabulário activo e imprecisão vocabular à incapacidade de revisão, auto-correcção e aperfeiçoamento do texto.” (Duarte 1997: 111)

Estas críticas levaram à necessidade de alterar os programas de português. Consequentemente, no início na década seguinte, surgem novos programas, os quais estabeleciam o Funcionamento da Língua como uma das competências nucleares da aula de LM, juntamente com a oralidade, a escrita e a leitura. Como se sabe, as aulas estão condicionadas pelos programas orientadores. Os professores devem seguir esses programas e estes contêm uma determinada ideia de como deverá ser realizado o ensino da língua. O Programa de Português do Ensino Secundário que esteve em vigor até ao

ano letivo 2014/2015³ integra a gramática no item Funcionamento da Língua e considera que este é crucial para “desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua.” (Seixas *et al*, 2001: 6). O mesmo defende a necessidade da reflexão linguística na aula de LM com o objetivo de melhorar a capacidade discursiva dos alunos. A gramática adquiria, assim, pelo menos teoricamente, a importância merecida.

Sobre este Programa, Costa (2008: 149) refere o seguinte:

“Os programas orientadores para o ensino do português (programas e Currículo Nacional do Ensino Básico) integram conteúdos declarativos sobre a gramática que abrangem quase todas as suas subdisciplinas: fonética, morfologia, semântica, sintaxe, lexicografia e linguística do texto. Alguns destes conteúdos surgem ainda dispersos nos documentos orientadores, integrados nos domínios da leitura, da escrita e da oralidade. Apesar das prescrições destes documentos, é comum dizer-se – sobretudo entre linguistas – que a gramática não tem sido ensinada ou que não tem havido um investimento suficiente no ensino da gramática. Este tipo de afirmação é, muitas vezes, contestado, por ser baseado em abordagens impressionistas, que partem de uma observação casual do conhecimento dos alunos.”

No mesmo artigo, Costa (2008: 149) apresenta alguns dados que “[...] mostram que o conhecimento de gramática à saída do Secundário é, de facto, bastante precário”. Algumas das causas apontadas pelo mesmo para justificar o não ensino da gramática são: formação inicial e contínua dos professores; peso da gramática nas provas de exame; instabilidade terminológica; metodologias de ensino da gramática; e, por último, articulação entre os conteúdos de gramática e as restantes competências (Costa, 2008: 159).

Apesar das alterações realizadas no programa de 2001, a gramática continuou a ocupar um lugar secundário na aula de LM. Efetivamente, por norma, os conteúdos da competência da leitura são muito extensos, os professores dedicam mais tempo à análise de obras literárias. Ademais, como os exames nacionais não costumam contemplar conteúdos de gramática, ou estes têm um peso reduzido, os docentes preferem centrar-se noutras competências, principalmente na leitura. É óbvio que é importante que os alunos conheçam as obras e autores canónicos da história da literatura portuguesa e que adquiram hábitos de leitura com o objetivo de desenvolver as suas capacidades de

³ Em vigor durante o estudo que agora se apresenta. A partir de 2015/2016 serão adotados novos programas.

interpretação. Não obstante, a gramática não pode ser esquecida. Para piorar esta situação, o novo Programa de Português do Ensino Secundário, que entra em vigor no próximo ano letivo de 2015/2016, e as metas curriculares de Português do Ensino Básico preveem muito mais tempo para a educação literária do que para a gramática.

Portugal foi bastante inovador quando no século XVIII a reforma pombalina decreta o ensino da LM prévio ao do Latim. A *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa*, de Reis Lobo, foi publicada em 1770 com esse objetivo (cf. Duarte, 2010). Durante um largo período de tempo o ensino da gramática não constituiu um problema em Portugal. O ensino desta consistia na memorização de regras gramaticais diversas desde muito cedo.

Após o 25 de abril de 1974, o ensino da gramática foi questionado no seguimento das abordagens comunicativas nas aulas de línguas, mas também devido ao papel da memória no processo de ensino/aprendizagem, que foi severamente criticado. Alguns autores começaram a questionar a aprendizagem de aspetos formais da língua, ou seja, contestaram que a aula de LM fosse um espaço de reflexão sobre a estrutura da língua, visto que o objetivo primordial desta deveria ser proporcionar aos alunos estratégias para desenvolver as suas capacidades comunicativas nas diversas situações da vida quotidiana. Muitos autores defenderam, então, a inutilidade de os alunos saberem identificar os tempos verbais ou memorizar as preposições e advérbios (cf. Vieira, 2010). Ocorreu uma inversão nos conteúdos lecionados na aula de LM, pois, se agora assistimos a um predomínio da interpretação textual na aula às custas da gramática, antes do 25 de abril ocorria precisamente o contrário - por exemplo, a análise de *Os Lusíadas* consistia em exercícios de análise sintática.

A secundarização da gramática pode ser bastante perigosa no percurso dos alunos e afetar irremediavelmente outros domínios da aula de português, como a escrita e a oralidade. Estes dois domínios disciplinares da aula de português, juntamente com a leitura e a gramática, constituem uma relação obrigatória necessária para formar alunos com um nível satisfatório no desempenho de competências comunicativas, de compreensão e expressão necessárias no quotidiano. Há vários estudos que comprovam os benefícios do estudo da gramática na escrita, como, por exemplo, Hudson (2001, 2004) e Silvano e Rodrigues (2010).

Por conseguinte, a reflexão linguística na aula de LM deverá ocupar um lugar central, uma vez que, para desenvolver a competência da escrita, da leitura ou da

oralidade, é necessária a existência e o hábito desta prática. Sobre isto, Brito (2010: 6) esclarece:

“[...] tenho defendido que a noção de gramática que importa invocar na aula de Língua Materna deve ser abrangente, indo do estudo dos sons ao das palavras, das palavras às frases, e das frases aos textos, envolvendo os diferentes níveis de análise linguística. A reflexão gramatical a esses níveis ajuda ao desenvolvimento do raciocínio abstracto, traduz-se em avanços ao nível das diferentes competências (ouvir, falar, ler, escrever), favorece uma atitude descritiva e tolerante perante a variação e ajuda a adquirir uma metalinguagem útil na aprendizagem de línguas estrangeiras.”

Outro aspeto que importa referir é o do papel da aula de LM na promoção de uma competência linguística satisfatória que só será possível se os discentes aprenderam a norma padrão do PE. De facto, é importante que os alunos conheçam as especificidades e as características da norma padrão, com o objetivo de formar falantes competentes na sua LM em qualquer contexto, tornando-os cidadãos cultos. Como esclarece Ferraz (2007: 19), cada aluno “deve conseguir usar o português padrão como instrumento de acesso a um estrato sociocultural superior, como instrumento de acesso à cidadania”. Costa (2002: 227) também admite que a gramática normativa é assaz relevante, pois permite “[...] o domínio da forma culta da língua, que deve ser obrigatoriamente usada em contextos formais”. Este autor faculta alguns exemplos, como escrever uma carta formal ou fazer uma exposição oral, que exigem um conhecimento razoável das normas da gramática para estas atividades serem bem sucedidas. Ademais, há um certo reconhecimento social dos utilizadores da norma padrão.

Todavia, os docentes de português também devem ter em atenção que os seus alunos provêm de meios socioculturais diferentes, o que inevitavelmente irá influenciar as suas experiências linguísticas. As suas variantes linguísticas também devem ser valorizadas e estudadas, mas sem nunca esquecer o português padrão. Duarte (1996: 77) esclarece que “deve ser objectivo expresso dos programas de português que a todos os alunos sejam dadas as oportunidades necessárias para que dominem e usem o português padrão, sem que isso signifique desprezo pelas variedades sociais e geográficas que adquiriram”.

Por conseguinte, é essencial que nas aulas de LM seja promovida a reflexão gramatical consciente. Castellà Lidon (2006: 21) defende um ensino linguístico explícito bem doseado e cujos objetivos poderão ser bastante benéficos para o aluno:

- Criar uma metalinguagem partilhada pelo aluno e pelo professor que torne possível o diálogo sobre o objeto da aprendizagem.
- Rever e corrigir os próprios textos na fase final do processo de composição.
- Dominar a norma linguística que, em boa parte, está construída sobre conceitos gramaticais.
- Possuir uma cultura linguística, da mesma maneira que se aprende sobre outras áreas do conhecimento humano (química, biologia, arte, etc.).

A reflexão sobre a estrutura da língua é, assim, fundamental na aula de LM, mas também é importante que o docente promova nas aulas uma “[...] consciencialização e sistematização das regras que regulam os seus uso primários e secundários” (Duarte, 1997: 112). Através de um ensino gramatical explícito e partindo do desenvolvimento linguístico já atingido pelos alunos, é possível desenvolver a competência comunicativa dos alunos, mas também potenciar o desenvolvimento cognitivo dos mesmos (cf. Ferraz, 2007). Ademais, o aluno conseguirá compreender a forma como se exprime e analisar “[...] desvios relativamente ao que apreende quando ouve ou quando lê” (Ferraz, 2007: 39). Também o domínio da gramática é importante na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois esta estaria consideravelmente facilitada caso o aluno tivesse conhecimentos suficientes da gramática da LM (cf. Ferraz, 2007).

A reflexão linguística também tem implicações ao nível do raciocínio e da organização do pensamento: “[...] a língua é o instrumento ao serviço da organização do pensamento e da aprendizagem e melhor se pensará e mais se aprenderá quanto mais aprofundado for o conhecimento explícito que dela se tenha” (Ferraz, 2007: 41-42).

Como explicam Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 98), a oralidade, leitura e escrita “[...] implicam formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras e estratégias e técnicas que terão de ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado”.

Em síntese, a gramática, que até aos anos 70 ocupou um lugar central na aula de LM, “[...] sofreu nas últimas décadas em Portugal uma significativa diminuição de espaço e peso” (Duarte, 2000: 55). Depois desta data surgem os programas de Português do Secundário em 2001-2002 e o do Básico em 2009, que vieram mudar esta tendência. Contudo, na prática, mais concretamente no Ensino Secundário, a gramática continuou a ocupar um lugar secundário devido ao facto de os conteúdos relacionados com a análise textual serem muito extensos. Para além disso, como os exames nacionais não

costumam contemplar conteúdos de gramática, ou estes têm um peso reduzido, os docentes preferem centrar-se noutras competências, principalmente na leitura.

Agora, com os programas que entram em vigor este ano retrocedemos no tempo e a gramática volta a ser secundarizada nos próprios programas.

2.4. A gramática na aula de Espanhol Língua Estrangeira

Na aula de L2/LE os enfoques comunicativos tiveram ainda mais peso do que na aula de LM. O modelo de memorização de regras gramaticais também foi banido da aula e deu origem a métodos que procuraram ampliar os contextos comunicativos que o aluno encontraria fora da sala de aula. Pretendia-se potenciar a competência comunicativa dos discentes promovendo um ambiente relaxante e motivador no qual o aluno pudesse expressar-se livremente sem receio de cometer erros gramaticais.

Apesar de inicialmente as teorias comunicativas não contemplarem a gramática como uma competência necessária a desenvolver, nos anos 80, graças a Canale e Swain (1980), a competência gramatical surge como uma das competências essenciais para desenvolver a competência comunicativa. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) subdivide a competência linguística em competência lexical, competência gramatical, competência semântica, competência fonológica, competência ortográfica e competência ortoépica. Este documento (2001: 161) define a competência gramatical como “[...] a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução)”.

Duarte (1997: 115) refere que no âmbito do ensino/ aprendizagem de línguas já são amplamente reconhecidas as vantagens do domínio de conceitos gramaticais:

“Passada a euforia da pedagogia comunicativa ‘pura’ como estratégia para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras, é unanimemente reconhecida a vantagem do domínio de conceitos gramaticais básicos (e dos termos que os exprimem) e do treino de reflexão sobre a própria Língua Materna como factores que favorecem uma aprendizagem bem sucedida das línguas estrangeiras. Além disso, estes dois factores ganham um peso ainda maior num espaço multilíngue como é o da União Europeia, em que, por necessidades profissionais ou interesse cultural, é cada vez maior o número de pessoas que aprende uma língua estrangeira já adulto.”

Apesar de a competência gramatical aparecer integrada nas competências a desenvolver nos enfoques comunicativos e, hoje em dia, ser reconhecida a vantagem do domínio da gramática no âmbito do ensino/ aprendizagem de L2/LE, ainda persistem posições mais radicais a defenderem a total exclusão do seu ensino. De facto, ainda podemos encontrar diferentes posturas quanto a este assunto, mas predomina a ideia de que a gramática deve estar sempre subordinada à comunicação, principal objetivo das aulas de línguas. Como consequência, esta aparece secundarizada nas aulas de L2/LE (cf. Gelabert, Bueso & Benítez, 2002).

Alguns autores referem que existem duas tendências preponderantes no ensino das línguas. Sánchez (1992: 1-2) *apud* Martin Peris (2004: 467) esclarece:

“Han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas (...) Esas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como gramatical, la una, y como conversacional, la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa.”

Gómez Torrego (1994: 79) é um dos autores que defende o ensino da gramática na aula de ELE e justifica-o da seguinte forma:

“Cuando se enseña el español como segunda lengua, no debemos conformarnos con conseguir un cierto nivel meramente comunicativo; se trata, sobre todo de intentar una comunicación fluida, y sobre todo correcta; y para ello la Gramática es una referencia ineludible. Con conocimientos amplios de gramática, el aprendiz de español como segunda lengua puede resolver situaciones embarazosas a la hora de construir frases o textos que se ajusten a las normas de la lengua que aprende. Es seguro que a quien estudia una segunda lengua, en nuestro caso el español, se le presenta una buena cantidad de dudas en muchos momentos de la comunicación hablada o escrita y sólo la referencia gramatical puede serle utilísima para resolverlos. Con conocimientos de Gramática, el aprendiz de español como lengua extranjera se siente más seguro y más suelto en el uso de esa lengua.”

Alguns autores apologistas da exclusão da gramática da aula de L2/LE argumentam que a aquisição da L2/LE segue os mesmos processos que a aquisição da LM, um exemplo é a teoria desenvolvida por Krashen na década de 80, sobre a hipótese do *input*. Não obstante, alguns estudos apontam que, no âmbito gramatical, os alunos de

uma L2/LE dificilmente alcançarão os níveis dos nativos, principalmente se já forem adultos:

“[...] los aprendices adultos muy dificilmente alcanzan, por lo menos en el ámbito gramatical, los niveles de corrección y precisión de los hablantes nativos. Esto puede explicarse, si aceptamos el supuesto de que la mente esté conformada modularmente, teniendo en cuenta que el módulo lingüístico - el responsable de la adquisición, digámoslo así, automática y por tanto eficacísima de una lengua - sólo funciona completamente durante cierto tiempo: los primeros años de la niñez. Cuando este lapso, comúnmente llamado ‘período crítico’, concluye, el módulo lingüístico se cierra total o parcialmente (caben aquí muchas diferencias individuales) y no resulta ya posible, por tanto, adquirir una lengua en los mismos términos en que esto acontecía cuando se es niño.” (Ortega Olivares, 2010: 160)

Por conseguinte, a aquisição de uma LE ocorre de uma forma distinta da aquisição da LM e não será recomendável ignorar estas diferenças numa aula de LE. De facto, desconhecer as vantagens da aprendizagem da gramática poderá ser perigoso. Vários estudos demonstraram que a falta de competência gramatical abalou inequivocamente a aprendizagem dos alunos e o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos também saiu frustrada:

“Sin embargo, la introducción de estos enfoques comunicativos llevó, en algunos casos, a un movimiento de rechazo de la enseñanza gramatical, lo cual trajo como consecuencia la aparición de métodos y programas comunicativos poco satisfactorios, por la falta de competencia gramatical alcanzada por sus alumnos [...]” (Cadierno, 1995: 2)

É óbvio que o objetivo principal de qualquer aula de línguas, seja de LE ou LM, deverá ser a promoção de ferramentas para a melhoria da competência comunicativa dos alunos, mas a competência linguística é essencial na aula:

“[...] sería un dislate dejar a un lado desdeñosamente lo que, a falta de mejor denominación, llamamos la ‘enseñanza de la gramática’, pues ello equivaldría a no reconocer la indudable importancia que el saber gramatical conscientemente aprendido cobra en el conjunto. Como se ve, estamos ante dos realidades que no se oponen, sino que se complementan, y ante el hecho, por tanto, de que si atendemos sólo a una, ello siempre será en menoscabo de la otra.” (Ortega Olivares, 2010: 162)

Os docentes não podem esquecer que a língua é o principal meio de comunicação do ser humano e que se converte numa poderosa ferramenta nas suas diversas relações sociais. Se a competência gramatical não for satisfatória, isso também poderá trazer consequências negativas no processo de interação, por exemplo, com nativos (cf. Portillo Mayorga, 2002).

Como conclusão, o ideal será tentar encontrar um equilíbrio entre a aprendizagem da gramática e a promoção da competência comunicativa. Se não é apropriado ensinar a gramática de forma tradicional, através da memorização e de exercícios mecânicos, também não se pode simplesmente excluí-la das aulas. Será vantajoso que, no decorrer da aprendizagem, os alunos consigam compreender melhor os seus erros gramaticais e aumentar a sua capacidade de análise relativamente aos mesmos. Com isto não queremos afirmar que as aulas devem basear-se apenas em atividades de reflexão gramatical, muito longe disso. A competência comunicativa é importante e deve merecer toda a nossa atenção, todavia não podemos esquecer a competência gramatical. Aliás, ao longo das aulas, em diversas situações comunicativas, podemos aproveitar dúvidas e erros que surjam para explorar um determinado conteúdo gramatical. Sem a reflexão gramatical, os alunos dificilmente dominarão a língua que estão a aprender. Como refere Martín Sánchez (2010: 71):

“Sea como quiera que sea, lo indiscutible es que la gramática debe estar presente en la clase de español. Sin gramática es imposible hablar. Independientemente del enfoque metodológico adoptado, de la enseñanza gramatical inductiva o deductiva, del contexto de aprendizaje, y de los demás factores que condicionan la adquisición de la L2, lo cierto es que la gramática está ahí.”

2.5. O ensino/aprendizagem da Semântica

Tendo em conta que o presente estudo se insere no campo linguístico da semântica, é importante refletir sobre alguns conceitos da mesma e sobre a sua posição na aula de LM. Os estudos sobre a semântica desenvolveram-se consideravelmente no século passado. Até há poucas décadas atrás, não parecia existir uma distinção entre a sintaxe e a semântica e durante muito tempo os conteúdos relacionados com a segunda encontravam-se sob a alçada da sintaxe em diversas gramáticas. De facto, é impossível negar que estas duas disciplinas são muito próximas:

“[...] se é possível, até um certo ponto, estudar a estrutura sem recorrer ao significado, já é mais difícil estudar o significado sem estrutura. O significado de algo é assim entendido como o significado de uma expressão sintáctica. No entanto, isto não quer dizer que se considere que a Semântica deva ser meramente interpretativa, pois há teorias que constroem em paralelo os dois aspectos. Deste modo, a semântica precisa da sintaxe, mas também não parece muito útil desenvolver uma gramática (ou teoria linguística) sem a interpretação das expressões construídas pela sintaxe.” (Oliveira *et al.*, 2001: 66)

Todavia, nas últimas décadas, a semântica ganhou a sua merecida autonomia na Linguística e hoje podemos afirmar sem qualquer dúvida que esta é uma disciplina autónoma “[...] que se ocupa da descrição do significado das palavras, das frases e do texto” (Lopes & Rio-Torto, 2007: 13).

Se por vezes é difícil estabelecer um distanciamento entre a sintaxe e a semântica, também é frequente surgirem algumas dúvidas relativamente à diferença entre a pragmática e a semântica. Como sabemos, a pragmática centra-se nos contextos de produção e receção e inevitavelmente o significado também está relacionado com o “contexto de uso” (Oliveira, *et al.*, 2001: 66). De facto, o estudo da semântica não se reduz ao estudo do significado da palavra, apesar de durante muito tempo ter estado associado somente a relações lexicais:

“Parece, pois, difícil continuar a pensar que se pode aprender uma língua estudando a sua sintaxe num compêndio de gramática, e adquirindo o conhecimento semântico recorrendo meramente a um vocabulário ou, melhor, a um léxico. Na verdade, não só este é estruturado como também grande parte das palavras são, elas próprias, constituídas por unidades mínimas portadoras de significado. Acresce que as palavras estruturadas num léxico comportam uma série de informações e têm certas propriedades, assim como estabelecem relações entre si. Algumas dessas relações como, a título de exemplo, a sinonímia ou a antonímia, têm paralelo ao nível da frase, com a paráfrase ou a contradição.” (Oliveira *et al.*, 2001: 67)

Relativamente à semântica frásica, desenvolve-se a partir dos anos 60/70 e estuda o significado na frase e no discurso. De facto, as palavras não surgem isoladas e os nossos enunciados são constituídos por diversas palavras que composicionalmente transmitem um determinado significado. Através da semântica frásica conseguimos obter informação essencial para a compreensão de uma frase ou um texto no seu todo. Oliveira *et al.* (2008: 122-123) esclarecem:

“Uma parte considerável da investigação semântica centra-se no estudo do significado que se constrói em grupos de palavras e em frases, a partir de expressões mais elementares, levando a considerar que o significado do todo é uma função do significado das suas partes e da forma como estão associadas, o que constitui um princípio fundador da Semântica Frásica, o princípio de composicionalidade. Este alargamento permitiu concluir que o significado de uma palavra é só claramente compreendido no quadro de, pelo menos, uma frase e que as relações que se estabelecem entre os diferentes tipos de palavras (lexicais e funcionais) quer no âmbito da frase quer em sequências de frases que constituam um texto são cruciais para apreender de forma mais completa o que é o significado linguístico.”

O estudo da semântica frásica pode ser crucial para ajudar os discentes a compreender um determinado texto. Vários autores defendem que a semântica deveria ter um papel mais relevante na aula de LM. Sobre isto, Lopes (2002: 171) refere que “sendo a significação o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a actividade linguística, parece incontornável o lugar central da Semântica no ensino da Gramática da língua”.

O estudo da semântica faz parte dos programas de português, todavia há um claro predomínio da semântica lexical, nomeadamente as relações semânticas entre as palavras. A semântica frásica é menos trabalhada nas aulas de LM.

No programa do Ensino Secundário de 2001, que esteve em vigor durante o estudo que agora se apresenta, parece existir uma intenção em querer aprofundar os conteúdos de semântica e pragmática. Oliveira *et al.* (2008: 120) esclarecem que “[...] neste ciclo de estudos, assume-se o privilégio da análise semântica e pragmática do discurso sobre outras áreas, alicerçada em conhecimentos explícitos, e supostamente já adquiridos, sobre o funcionamento prosódico e morfossintáctico da língua”.

Nos conteúdos do 10.º ano, podemos encontrar referências à semântica lexical, nomeadamente estruturas lexicais e relações entre palavras, mas também à semântica frásica, mais especificamente, valor semântico da estrutura frásica e referência deíctica. No 11.º ano há novamente uma divisão entre semântica lexical e semântica frásica. Na parte correspondente à semântica lexical encontramos a polissemia, neologia e estruturas lexicais. Os conteúdos da semântica frásica não estão muito especificados e contêm expressões nominais (valor dos adjetivos; valor das orações relativas; valores referenciais), tempo, aspecto e modalidade. No 12.º ano já não existe nenhuma referência à semântica, contudo há a possibilidade de consolidar conteúdos dos dois anos anteriores.

O facto de os conteúdos relativos à semântica frásica estarem pouco especificados no programa poderá contribuir para um descuido dos docentes de português relativamente a esta matéria:

“Considerando a relevância da Semântica Frásica na interpretação do sentido do texto, eleito como objecto de estudo principal, pensamos que o Programa globalmente não lhe atribui a projecção necessária. Defendemos, por exemplo, que, no 10º ano, um ano de início de ciclo, a Semântica Frásica deveria ter um enfoque maior, dado que [...] é pouco estudada.” (Oliveira *et al.*, 2008: 121)

Em suma, no que concerne ao ensino/aprendizagem da semântica na aula de LM, no ensino secundário, há um predomínio dos conteúdos relacionados com a semântica lexical e os professores dedicam pouco tempo das suas aulas para aplicar um trabalho baseado na reflexão formal sobre a semântica frásica. Todavia é fundamental que esta também faça parte do quotidiano dos alunos, pois ajudá-los-á através do processo de descodificação do significado na frase ou num texto, o que constitui uma vantagem no desenvolvimento das suas capacidades de interpretação textual. Subscrevemos, por isso, o que é defendido por Oliveira *et al.* (2008: 127):

“Nesse sentido, justificam a nossa insistência inicial na necessidade de uma maior e mais adequada discriminação dos conteúdos da Semântica Frásica nos Programas de Português do Ensino Secundário, bem como da sua efectiva e fundamentada exploração, na medida em que [...] a Semântica Frásica contribui de modo significativo para o desenvolvimento da competência linguística e textual/discursiva dos alunos.”

2.6. Verbos de movimento e preposições

2.6.1. Considerações teóricas sobre os eventos de movimento

Construções com verbos de movimento expressam “[...] cómo las personas, o las cosas, cambian su lugar y orientación en el espacio” (Demonte, 2011: 17). Talmy (1985) determinou os conceitos básicos para definir os eventos de movimento. Nestes existem quatro componentes internos: um movimento, uma trajetória, uma figura e um fundo. Talmy (1985: 61) acrescenta que um evento de movimento pode ainda ter uma Maneira ou uma Causa, que são eventos externos ou co-eventos que se fundem com a

raiz que constitui o verbo principal que expressa o evento de movimento. Talmy (2000b: 25) *apud* Dorival Filho (traduzido por Dorival Filho, 2014: 2) clarifica:

“O evento de Movimento básico consiste em um objeto (Figura) movendo-se ou localizado em relação a outro objeto (o objeto de referência ou Fundo). É analisado como tendo quatro componentes: além de Figura e Fundo, há o Trajeto e Movimento. O Trajeto (com T maiúsculo) é o caminho ou local ocupado pelo objeto Figura em relação ao objeto do Fundo. O componente de Movimento (com M maiúsculo) refere-se à presença *per se* ou movimento ou situação estática no evento. Apenas estes dois estados motrizes são estruturalmente distinguidos pela linguagem.”

Talmy agrupou as línguas em três grupos, tendo em conta como codificam sintática e lexicalmente os constituintes básicos movimento, trajetória, modo e figura (cf. Demonte, 2011). As línguas românicas situam-se no mesmo grupo que as semíticas, a japonesa, o turco, entre outras, e são designadas de *Verb-framed languages*:

“Las *lenguas de marco verbal* [*Verb-framed languages*] [LMV] —el español y las lenguas románicas en general, el japonés, el turco, el tamil, el bantú y las lenguas semíticas— fusionan en el verbo principal el Movimiento con la Trayectoria y expresan la Manera mediante recursos que no implican hermandad con el verbo sino adjunción o subordinación.” (Demonte, 2011: 19)

Resumidamente, podemos referir que os verbos de movimento expressam o movimento de pessoas ou objetos, podendo indicar também de que forma ocorre essa mudança. O evento do movimento básico, segundo Talmy (1985), é composto por quatro componentes, a figura, um fundo, o trajeto e o movimento. As línguas românicas, que incluem o português e o espanhol, fazem parte das *verb-framed languages*, cujo verbo principal reúne em si o movimento e a trajetória. Importa acrescentar que a proposta de Talmy é a mais usada nos estudos sobre eventos de movimento, sem embargo não é a única.

2.6.2. Verbos de movimento

Os verbos de movimento do PE constituem uma classe de verbos pouco estudada, prova disso são os escassos estudos sobre os mesmos. O facto de estes serem bastante heterogêneos, quer a nível sintático, quer a nível semântico, e apresentarem poucas características em comum dificulta o seu estudo, bem como uma categorização em grupos distintos.

No plano sintático, alguns verbos de movimento comportam-se como verbos inacusativos e outros como verbos inergativos, embora apresentem algumas diferenças relativamente a esse tipo de verbos, visto que alguns verbos de movimento também podem seleccionar, em certos contextos, complementos oblíquos. Verbos de movimento como *chegar, entrar, sair, partir* podem seleccionar um complemento oblíquo e também o podem omitir. Por exemplo: *A Maria finalmente chegou.* vs. *a Maria finalmente chegou a casa* (Raposo *et al.*, 2013: 1163). As propriedades semânticas e sintáticas destes verbos permitem, assim, a omissão do complemento oblíquo.

A nível sintático/semântico é possível identificar dois grandes grupos de verbos de movimento: os verbos de direcção inerente e os verbos de modo de movimento. Levin (1993) classifica os verbos de movimento em diferentes grupos, tendo em conta algumas propriedades sintáticas e semânticas dos mesmos. Para esta autora (1993: 264), os verbos de direcção inerente incluem “[...] a specification of the direction of motion, even in the absence of an overt directional complement [...] none of these verbs specify the manner of motion. However, the members of this class do not behave uniformly in all respects”.

Este tipo de verbos de movimento especificam a direcção do movimento, mesmo sem um complemento que indique movimento. O significado do verbo já expõe uma direcção ou destino. Todavia, este tipo de verbos não indica a maneira como o movimento é realizado e apresenta propriedades diferentes, evidenciando, mais uma vez, o seu carácter heterogéneo. Segundo Levin, alguns verbos de direcção inerente são: *advance, arrive, ascend, climb, come, cross, depart, descend, enter, escape, exit, fall, flee, go, leave, plunge, recede, return, rise*, entre outros.

Relativamente aos verbos de modo de movimento, Levin (1993: 264) classifica-os da seguinte forma:

“These verbs describe motion that typically, though not necessary, involves displacement, but none of them specifies an inherent directional part of its meaning. All of these verbs have meanings that include a notion of manner or means of motion. They differ from each other in terms of the specific manner or means.”

Estes verbos descrevem a maneira como um movimento é realizado, sem indicar, necessariamente, uma direcção inerente. Sobre estes verbos, Leal e Oliveira (2008: 287) referem que “[...] o que os une, é o facto de lexicalmente, não denotarem uma direcção

inerente, mas sim uma forma ou modo de movimento, próprios de cada verbo, em que a especificação de uma direcção só pode ser feita por um sintagma direccional”.

Levin (1993) divide os verbos de modo de movimento em dois subgrupos: os verbos do tipo *roll* e os verbos do tipo *run*. Os primeiros estão relacionados com modos de movimento que são característicos de entidades inanimadas, em que não há necessariamente um agente a controlar o movimento. São verbos como *bounce*, *drift*, *drop*, *float*, *glide*, *move*, *roll*, *slide*, *swing*. Os verbos do tipo *run* descrevem um movimento que envolve entidades animadas que podem mover-se - são verbos do tipo *climb*, *fly*, *jump*, *run*, *swim*. Sobre este tipo de verbos, Leal e Oliveira (2008: 287) referem que são “[...] verbos inergativos que apresentam um comportamento não uniforme em relação aos critérios sintáticos [...]”.

Sobre os verbos inergativos de modo de movimento do PE, Leal e Oliveira (2008: 287) esclarecem:

“Uma análise mais atenta dos verbos inergativos de modo de movimento em Português Europeu (doravante, PE) revela, de facto, a necessidade de se proceder a uma subdivisão. Com efeito, verbos como *caminhar* (walk), *nadar* (swim) ou *correr* (run) comportam-se de forma distinta de verbos como *vaguear* (wander) ou *deambular* (saunter) no que diz respeito à especificação da direcção através de um SP [...]”.

Desta forma, dividem os verbos de modo de movimento em dois subgrupos: os verbos do tipo *caminhar*, *nadar*, ou *correr*, e os verbos do tipo *vaguear* ou *deambular*. Uma diferença entre estes dois subgrupos de verbos consiste no facto de os verbos do tipo *vaguear* não ocorrerem com sintagmas preposicionais introduzidos por *para*, por exemplo: **O João vagueou para a escola* (Leal & Oliveira, 2008: 289).

Leal e Oliveira (2008: 291) concluem que os verbos do tipo *vaguear* “[...] não denotam realmente o modo como o movimento é efectuado”. Desta forma, cingimos o nosso estudo aos verbos de direcção inerente e aos verbos de modo de movimento do tipo *caminhar*.

Relativamente aos verbos de movimento do EP, também podem ser divididos em verbos de direcção inerente e em verbos de modo de movimento. Demonte (2011: 17) faculta uma lista de verbos de direcção inerente (1) e de verbos de modo de movimento (2):

1) *Ir, llegar, salir, venir, volver, regresar, retroceder, entrar, irrumpir, penetrar, subir,*

bajar, caer, descender, acercarse, aproximarse, alejarse, desplazarse, dirigirse, distanciarse, atravesar, cruzar, pasar...

2) *Volar, nadar, correr, saltar, botar, girar, rodar, pasear, flotar, bailar, patalear, temblar, cojear, bordear, serpentear, retorcerse, tambalearse, escurrirse, menearse, contonearse, bambolearse, balancearse...*

Por conseguinte, também no EP é possível identificar dois grandes grupos de verbos de movimento. Os primeiros, em espanhol, *verbos de movimiento con dirección inherente*, tal como no PE “[...] especifican la dirección de un movimiento. La sintaxis del movimiento orientado en una dirección pone en juego pues un verbo de movimiento en cuyo significado está expresa una Dirección o Meta” (Demonte, 2011: 24). Os segundos, *verbos de manera de moverse* “[...] se refieren a una determinada manera de moverse” (Morimoto, 2001: 44).

Morimoto (2001: 43) também divide os verbos de modo de movimento em dois tipos:

3) VMMs del tipo de *caminar*: *andar, arrastrarse, caminar, correr, deslizarse, gatear, nadar, pasear, renquear, rodar, volar*, etc.

4) VMMs del tipo de *tambalearse*: *agitarse, balancearse, bambolearse, ondear, tambalearse, temblar, patalear*, etc.

Morimoto (2001: 47) esclarece a diferença entre os dois subgrupos anteriores:

“[...] el movimiento expresado por los VMMs del tipo caminar, al implicar un desplazamiento, normalmente involucra alguna referencia espacial externa al objeto que se mueve, mientras que los VMMs del tipo tambalearse denotan un movimiento estrictamente interno a un objeto”.

Nos verbos de modo de movimento do tipo *caminar*, encontramos um significado inerente de deslocamento. Por sua vez, os verbos de modo de movimento do tipo *tambalearse* denotam uma interpretação de movimento sem deslocamento, uma vez que manifestam um movimento que se desenvolve sem implicar nenhuma referência espacial externa ao objeto que se move.

Relativamente à diferença entre os verbos de direção inerente e os verbos de modo de movimento do tipo *caminar*, apesar de ambos possuírem um significado inerente de deslocamento, os primeiros exprimem um deslocamento com uma determinada orientação ou direção, enquanto os segundos limitam-se a assinalar a existência de uma deslocação, sem especificar, a nível lexical, que tipo de trajetória está implicada na deslocação (cf. Morimoto, 2001).

Resumidamente, os verbos de movimento do PE e do EP podem ser divididos em verbos de direção inerente e verbos de modo de movimento. Os primeiros especificam a direção de um movimento e os segundos referem-se a uma determinada maneira de mover-se. No PE podemos dividir os verbos de modo de movimento em verbos do tipo *caminhar* e verbos do tipo *vaguear*. A diferença entre os dois subgrupos reside no facto de os verbos do tipo *vaguear* não denotarem realmente o modo como o movimento é efetuado. Também no EP podemos dividir os verbos de modo de movimento em dois subgrupos: os verbos do tipo *caminar* e os verbos do tipo *tambalearse*. Os segundos não denotam uma deslocação, ao contrário dos verbos do tipo *caminar*.

2.6.3. A relação entre os verbos de movimento e as preposições

Relativamente à relação entre os verbos de movimento e preposições, estas duas classes são praticamente inseparáveis, uma vez que os verbos de movimento costumam seleccionar sintagmas preposicionais. O seguinte exemplo de Bosque (2014: 78) demonstra a relevância das preposições em estruturas com verbos de movimento: “*salir* may be an OUT-verb, as in *Salgo de mi cuarto* ‘I’m going out of my room’, but also a FROM-verb, as in *El autobús sale de la estación central* ‘The bus departs from the central station’”.

Neste estudo interessam-nos sobretudo as preposições com noção de movimento. No PE são estas:

Origem: *de/ desde*

Trajectoria: *por/ em*

Destino: *a/ para/ até*

A preposição *em* é locativa, todavia com verbos de modo de movimento do tipo *caminhar* assume um valor dinâmico que indica passagem, como a preposição *por*. As frases 1) e 2) exemplificam:

1) Caminhei pelo parque.

2) Caminhei no parque.

Ademais, a preposição *em* também pode adquirir um valor parcialmente dinâmico com verbos que representam mudança de lugar, como *entrar* ou *penetrar* “[...] na medida em que assinala o lugar que o tema passa a ocupar” (Raposo *et al.*, 2013: 1543).

As preposições direcionais *a* e *para* indicam destino, todavia é possível distingui-las numa dimensão aspetual, na qual *a* indicaria uma permanência breve no destino e *para* uma permanência prolongada:

“Nesta dimensão aspetual, a preposição *a* pode classificar-se como episódica e a preposição *para* como estável. A primeira usa-se para representar deslocações curtas a um lugar, que pressupõem um regresso mais ou menos rápido ao lugar de origem [...] a segunda, em contrapartida, usa-se para representar deslocações de duração mais extensa ou quando não há qualquer pressuposição de regresso rápido ao lugar de origem.” (Raposo *et al.*, 2013: 1543)

É possível, assim, identificar um matiz de temporalidade nestas duas preposições em contextos diretivos (cf. Suy, 2011).

Relativamente à preposição *até*, apesar de geralmente assinalar o limite de uma trajetória, num uso coloquial pode assumir um valor direcional semelhante ao da preposição *a*. Raposo *et al.* (2013: 1555) explicam que “num uso coloquial e informal, a preposição *até* pode também ter um valor espacial direcional, sem qualquer pressuposição de limite, semelhante ao da preposição *a* [...]”.

Transcrevemos a exemplificação de Raposo *et al.* (2013: 1555):

3) Vem até minha casa.

4) Vou até ao café.

Tendo em conta que ainda são escassos os estudos sobre os verbos de movimento do PE, procuramos perceber melhor que outras diferenças existiriam entre os verbos de direção inerente e os verbos de modo de movimento. Desta forma, tentamos verificar possíveis discrepâncias entre alguns verbos de direção inerente e alguns verbos de modo de movimento do tipo *caminhar* e as preposições com que podem ocorrer. Há um número bastante alargado de preposições que podem acompanhar verbos de movimento,

então optamos por seleccionar apenas preposições que estão relacionadas com a noção de movimento: *de; desde; por; em; a; para; até*.

Seguidamente procuramos alguns exemplos de frases no *corpus CETEMPúblico* e verificamos que com os verbos de modo de movimento podem ocorrer muitas mais preposições do que com todos os verbos de direcção inerente. Os seguintes exemplos foram retirados do *corpus* anteriormente referido e contêm verbos de modo de movimento do tipo *caminhar* com todas as preposições com noção de movimento, exceto a preposição *a*:

5) Sessenta e seis anos separaram o primeiro vôo dos irmãos Wright, em Kitty Hawk, do dia em que o Homem **caminhou na** Lua.

6) Dois deles conseguiram ainda chegar a bordo, um terceiro **nadou até** terra firme.

7) Já tratei de tudo, amanhã **voamos para** Cabo Verde!

8) Durante nove noites, nove mulheres descalças, acompanhadas por uma pequena multidão, **rastejaram pelo** chão da Igreja Matriz de Selmes, entre a porta e o altar-mor, cantando preces para que a chuva venha alagar os campos secos da aldeia.

9) Gandhi **caminhou da** casa para a plataforma de onde fala...

10) «Quero promover o turismo da Roménia usando Drácula como cartão de visita», disse Roger Potvedin, de 34 anos, que **voou desde** Nova Jersey, nos Estados Unidos, para participar nos cinco dias de conferência.

Os verbos de modo de movimento do tipo *caminhar* não ocorrem com a preposição *a*:

11) *Caminhamos a casa.

12) *Nadamos ao barco.

Com os verbos de modo de movimento do tipo *caminhar* também é sempre possível indicar a *origem*, a *trajetória* e o *destino* do movimento na mesma frase. Apesar de não termos encontrado nenhum exemplo no *corpus* anteriormente citado, a frase seguinte é gramatical:

13) **Caminhou desde** a Boavista, **pelas** ruas, **até** ao mar.

Apresentamos a seguir alguns exemplos de verbos de direção inerente (os verbos *chegar* e *entrar*) e as preposições com noção de movimento com que podem ocorrer:

14) Desta vez, a neve **chegou até** ao mediterrânico vale do Douro, cobrindo de branco a vila do Pinhão e a cidade da Régua, onde já não nevava há cerca de dez anos.

15) As primeiras quatro caixas dos comboios pendulares já **chegaram a** Portugal, vindas de Itália por via marítima.

16) Mas os momentos de satisfação foram poucos para Vekshina desde que **chegou de** Iekaterinburgo, nas montanhas dos Urais.

17) Hugh O' Shaughnessy, 53 anos, jornalista do britânico «Observer», **entrou em** Timor-Leste com um passaporte turístico.

18) Por que é que não **entrou pela** porta?

19) Não menos conciliador esteve Silva Marques, que **entrou para** a sala das votações de braço dado com Costa Andrade e Luís Paes de Sousa, dois destacados barrosistas.

Os verbos de direção inerente ocorrem, no geral, com menos preposições e são de facto, bastante heterogéneos, pois o tipo e número de preposições muda de verbo para verbo. No geral, este tipo de verbos não pode ocorrer com muitas preposições porque já tem incorporado no verbo o seu significado, ou seja, já tem especificada a direção, desta forma possui mais limitações relativamente às preposições com que ocorre. Por conseguinte, os verbos de modo de movimento do tipo *caminhar* apresentam um comportamento muito mais homogéneo do que os de direção inerente.

Ademais, nem todos os verbos de direção inerente indicam, na mesma frase, origem, trajetória e destino:

20) *A menina chegou do Porto, pela autoestrada, até casa.

Outra característica dos verbos de direção inerente do PE é que tipicamente não podem ocorrer com a preposição *em*⁴, ao contrário dos verbos de modo de movimento do tipo *caminhar*:

⁴ Verbos de direção inerente como *entrar*, *penetrar*, ou até *sair*, podem ocorrer com a preposição *em*.

21) *Cheguei na casa.

22) Caminhei no lago.

Relativamente às preposições do EP que acompanham verbos movimento, estas apresentam algumas diferenças quando comparadas com as preposições do PE e por conseguinte é importante refletir um pouco sobre as mesmas.

Em espanhol, as preposições que poderão indicar origem, tal como em português, são as *de* e *desde* (cf. *Nueva gramática de la RAE*, 2011). A preposição *a* pode indicar destino: “*a* [...] introduce un complemento que expresa el destino o término de un movimiento real o fig.” (Seco *et al.*, 1999: 1) mas também direção: “Introduce un compl que expresa el lugar hacia el cual se orienta un movimiento real o fig [...]” (Seco *et al.*, 1999: 1).

Quanto à preposição *para*, apesar de parecer ter um valor télico, este não parece ser tão marcado como na preposição *a*. Sobre a preposição *para*, Seco (1994: 283) refere o seguinte: “Término del movimiento, expresado más vagamente que con la preposición *a*”. Também na *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* a análise da preposição *para* é semelhante:

“[...] *para* equivale más o menos a ‘con dirección a’, es decir, que el término del movimiento se expresa de manera menos directa y concreta de lo que es el caso si se utiliza la preposición *a*. En cambio, *para* tiene aquí un sentido de orientación espacial comparable al de *hacia* (tal vez con la particularidad de que *para* puede implicar un matiz de intencionalidad no presente en *hacia*).” (Bruyne, 1999: 679)

Na *Gramática Básica del estudiante de español* (2010: 197), gramática destinada a alunos de ELE, um dos valores da preposição *para* apresentados é “dirección a un destino”. Relativamente à preposição *a* refere que “*A* indica punto de llegada o destino” (2010: 192). Posto isto, a preposição *a* indicará com mais clareza o destino numa frase. Ademais, como referimos anteriormente, a preposição *para* em PE pode indicar destino e permanência prolongada no destino, enquanto a preposição *a* indicaria destino e uma permanência mais breve (cf. Raposo, 2013). No EP parece não existir esta diferença:

“En español, por su lado, no se percibe este matiz de duración en un sitio. Así, la frase correspondiente se construye simplemente con la preposición *a*, también donde el portugués exige

para. Por consiguiente, en español la persona a quien está dirigida la siguiente oración no puede saber si refiere a una temporalidad de poco o de mucho tiempo, lo cual puede provocar cierta ambigüedad:

Hoy voy a Lisboa y mañana iré a Madrid.” (Suy, 2011: 30)

Consequentemente, os falantes de português usam a preposição *para* com verbos de movimento com mais frequência do que os falantes de espanhol. Para além disso, a preposição *para* em português, quando indica destino e permanência prolongada no mesmo, é traduzida pela preposição *a*. Transcrevemos os exemplos de Cuesta e Luz (1971: 246):

23) Vou hoje ao Porto e amanhã irei para Lisboa.

24) Voy hoy a Oporto y mañana me iré ya a Lisboa.

Relativamente às preposições que indicam a trajetória, no espanhol a preposição que possui este valor é *por*. “*Por* desarrolla [...] el sentido de lugar (a menudo aproximado), tránsito o parte” (Bruyne, 1999: 684). A preposição locativa *en* não ocorre, tipicamente, nestes contextos, ao contrário do português: “En portugués, para describir un recorrido (trayectoria) por una superficie, se usa con más frecuencia la preposición *em*. El español prefiere *por*” (Waluch, 2005: 1184). Todavia no PE também se usa a preposição *por*.

Com verbos de movimento do tipo *entrar* ou *penetrar* a preposição *en* também adquire um valor dinâmico no EP. Bruyne (1999: 669) esclarece que “tratándose de verbos que denotan penetración (como *entrar*, *ingresar*, *meter(se)*, *penetrar*, etc.) la situación es matizada. En el español europeo se utiliza principalmente la preposición *en*, mientras que en la America hispanohablante se prefiere *a* [...]”.

No EP a preposição *en* com verbos de movimento também pode indicar o meio de transporte, enquanto no PE se usa a preposição *de*:

“Otro ejemplo muy llamativo consiste en que en español los verbos de movimiento del tipo *ir*, *viajar*, *andar* rigen la preposición *en* antepuesta a un sustantivo que indica el modo de comunicación, y en portugués nos encontramos con la preposición *de*:

(12) Andar, ir, viajar en: coche, bicicleta, avión, barco, tranvía, autobús (esp.)

Andar, ir, viajar de: carro, bicicleta, avião, navio, eléctrico, autocarro (port.).” (Waluch, 2005: 1183)

A preposição *hacia* não existe no PE e apresenta um valor que pode ser traduzido pela locução prepositiva *em direção a*. Segundo a *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* apresenta um valor de “dirección, movimiento, lugar, orientación” (Bruyne, 1999: 676).

Pérez (1988: 225) *apud* Waluch (2007: 217) refere que esta preposição constitui um caso muito particular no sistema preposicional espanhol:

“[...] *hacia* es una preposición de significación muy específica, que no permite la creación de sentidos contextuales muy diferentes entre sí. Además su relativa novedad en el sistema preposicional español no le ha permitido desarrollar usos fijados, por lo que su campo de dispersión es bastante restringido.”

Finalmente, a preposição *hasta* também indica o limite de uma trajetória: “Indica el término de lugar, acción, cantidad o tiempo” (Bruyne, 1999: 677). Sem embargo há uma diferença entre a preposição espanhola *hasta* e a portuguesa *até*. *Hasta* parece não possuir um valor coloquial semelhante à preposição *a*, como ocorre com a preposição *até*, no PE. Aparecida Duarte (1999: 85) explica que frequentemente os falantes lusófonos usam a preposição *hasta* em lugar de *a*:

“Parece existir [...] o un problema semántico en el empleo de *até* en la lengua materna o un nuevo uso de esta preposición con los significados de *a* y/o *para*. El alumno realiza la transferencia de la preposición que elige en portugués al español, terminando por emplear incorrectamente *hasta* en lugar de *a*.”

Terminamos este subcapítulo com uma sistematização das principais semelhanças e diferenças entre as preposições em PE e em EP no que às suas principais interpretações diz respeito:

Preposição	PE	EP
<i>De/ Desde</i>	Origem.	Origem.
<i>A</i>	Destino (permanência breve no destino). Direção.	Destino. Direção.
<i>Para</i>	Destino (permanência prolongada no destino). Direção.	Pode apresentar também um valor de destino, mas no EP esse significado está mais marcado na preposição <i>a</i> . Direção.
<i>Por</i>	Trajectoria.	Trajectoria.
<i>Em/ En</i>	Valor dinâmico com verbos do tipo <i>entrar</i> ou <i>penetrar</i> . Pode indicar trajetória com verbos de movimento.	Valor dinâmico com verbos do tipo <i>entrar</i> ou <i>penetrar</i> . No EP, para indicar trajetória, tipicamente usa-se a preposição <i>por</i> .
<i>Hacia</i>	Esta preposição não existe no português, mas pode ser traduzida pela locução prepositiva <i>em direção a</i> .	Direção.
<i>Até/ Hasta</i>	Limite de uma extensão espacial ou temporal. Num uso coloquial, a preposição <i>até</i> tem um significado parecido ao da preposição <i>a</i> .	Limite de uma extensão espacial ou temporal. Num uso coloquial, a preposição <i>hasta</i> parece não possuir um significado igual ao da preposição <i>a</i> .

Quadro 1. Sistematização das semelhanças e diferenças entre as preposições em PE e EP que acompanham verbos de movimento.

2.6.4. Os verbos de movimento e as preposições nos documentos orientadores do português e do espanhol

No Programa de Português do Ensino Secundário, no item Funcionamento da Língua, encontramos vários conteúdos, entre os quais a semântica frásica e, dentro deste, “Valor semântico da estrutura frásica” (Seixas *et al.*, 2001: 37). Como foi referido no subcapítulo *Ensino/Aprendizagem da Semântica*, neste programa parece existir uma intenção em querer aprofundar os conteúdos de semântica e pragmática:

“Os conteúdos relativos ao Funcionamento da Língua distribuem-se por duas áreas, o previsível e o potencial: no previsível estão inscritos conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem (desenvolvimento das competências linguística e discursiva/textual), enquanto no

potencial se inscrevem os itens gramaticais que apoiam as escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas que estão na base das opções semântico-pragmáticas.” (Seixas *et al*, 2001: 48)

Na aula de LM procuramos desenvolver um trabalho baseado na reflexão sobre o valor semântico de estruturas frásicas com verbos de movimento. Os alunos nunca tinham trabalhado a semântica frásica e estavam mais habituados a resolver exercícios relacionados com análises sintáticas e morfológicas, por conseguinte foi oportuno trabalhar este conteúdo.

Também é importante referir que neste trabalho seguimos a terminologia adotada pelo *Dicionário terminológico* de 2008. Este documento surgiu após a revisão da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* e é essencial para uniformizar o ensino da gramática. Os conteúdos da semântica que estão presentes no documento referido são os seguintes: Conteúdo proposicional, Outros valores semânticos que contribuem para o conteúdo proposicional, Valor Temporal, Valor Aspectual, Classes Aspectuais e Valor Modal.

Já no Programa de Espanhol nível iniciação do 11.º ano de escolaridade, apesar de não encontrarmos explicitamente *verbos de movimento e preposições*, um dos conteúdos é “Usos gerais das preposições e conjunções frequentes” e também “Casos de regência das preposições mais frequentes” (Fernández, 2002: 17). No programa do 10.º ano de Espanhol nível iniciação (2001: 6), que também faz referência ao 11.º ano e ao 12.º, está claro que existe alguma flexibilidade nos conteúdos a ensinar, pois o mais relevante será ajudar os alunos nas suas dificuldades, sem esquecer também os seus interesses:

“Acresce referir que o programa de Espanhol não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes pretende ser um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.”

Sobre possíveis dificuldades derivadas da proximidade entre o português e o espanhol, o mesmo programa (2002: 5-6) refere o seguinte:

“Como última consideração sobre a aprendizagem de línguas próximas, veja-se o caso do Espanhol para alunos lusófonos: trata-se de um factor de facilitação que estimula a motivação e o

sucesso, não só pelas características das duas línguas (português e espanhol), como pela proximidade geográfica, que permite os contínuos contactos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua. No entanto, esta facilidade converte-se em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças, subtis e constantes. É necessário trabalhar e reflectir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências, especialmente na produção.”

Portanto, tendo em conta que a aprendizagem das preposições faz parte do programa e que existe uma certa flexibilidade relativamente aos conteúdos a ensinar, uma vez que a prioridade de qualquer professor deverá ser ajudar os alunos a aprender e a ultrapassar as suas dificuldades, o tema trabalhado nas aulas, verbos de movimento e preposições, é, assim, conveniente.

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) é outro documento relevante para qualquer professor de espanhol. Neste, as preposições não são tratadas individualmente, pois são consideradas como parte do léxico, ou seja, são consideradas como elementos básicos para construir frases (cf. Omori, 2010). Sobre isto, os autores do PCIC (2007: 2-3) esclarecem que:

“Puede llamar la atención el que no se haya dado un tratamiento específico e individualizado a las preposiciones, tradicionalmente incluidas en la descripción gramatical. Esto se debe a que el inventario parte de la base de que el tratamiento de las preposiciones, en la perspectiva del enfoque general de los Niveles de referencia para el español, debe ser abordado desde un punto de vista léxico más que estrictamente gramatical.”

Por conseguinte, encontramos as preposições integradas nos capítulos de *Nociones generales e específicas*.

Alguns aspetos relacionados com verbos de movimento também estão contemplados no PCIC, mais concretamente no nível B2, como por exemplo, na parte correspondente à gramática “Diferenciador semántico con verbos de movimiento que cambian de significado *Me voy* [irse del lugar que ocupo: fase inicial del movimiento, asociado al origen]. / *Voy* [ir a donde está el oyente: otras fases del movimiento, asociado a la meta]”. No capítulo *Tácticas y Estrategias Pragmáticas* encontramos as marcas deícticas de lugar, onde estão incluídos também os verbos de movimento: “Marcas deícticas de lugar: adverbios de lugar, demostrativos, locuciones, verbos de movimiento”.

2.7. Conclusão

Neste capítulo foram abordados diferentes assuntos, tais como as vantagens do ensino da gramática na aula de LM e de L2/LE e também da semântica frásica. Fizemos referência a autores que defendem um maior protagonismo da gramática, quer na aula de LM, quer na aula de L2/LE. Costa (2008), por exemplo, defende que a aprendizagem da gramática ajudará os alunos a desenvolverem outras competências nucleares da disciplina de português, como a oralidade, a leitura e a escrita. Também na aula de ELE deverá existir espaço para a reflexão gramatical, pois será muito difícil um aluno produzir um discurso coerente e inteligível na L2/LE sem um mínimo de conhecimentos gramaticais. Quanto à semântica frásica, esta deveria ocupar mais espaço na aula de LM. Os docentes cedem pouco tempo das suas aulas para promover uma reflexão formal sobre esta área. Todavia, o seu estudo contribuirá para uma melhor interpretação de frases e textos.

Depois identificamos as principais características dos eventos de movimento que são compostos por quatro componentes, a figura, um fundo, o trajeto e o movimento. As línguas românicas, que incluem o português e o espanhol, fazem parte das *verb-framed languages*, cujo verbo principal reúne em si o movimento e a trajetória. Posteriormente, refletimos sobre as principais características dos verbos de movimento, que no PE e no EP podem ser divididos em verbos de modo de movimento e verbos de direção inerente. No PE, os verbos de modo de movimento do tipo *caminhar* são mais homogêneos do que os de direção inerente. Os primeiros ocorrem com mais preposições com noção de movimento do que os segundos e, além disso, podem indicar na mesma frase origem, trajetória e destino. Os verbos de direção inerente do PE não podem ocorrer com muitas preposições porque já têm incorporado no verbo o seu significado, ou seja, já têm especificada a direção, desta forma possuem mais limitações relativamente às preposições com que ocorrem. Para além disso, nem todos os verbos podem indicar origem, trajetória e destino na mesma frase. Por conseguinte, os verbos de modo de movimento do tipo *caminhar* apresentam um comportamento muito mais homogêneo que os de direção inerente.

Por fim, apontamos as principais semelhanças e diferenças entre as preposições do PE e do EP que acompanham verbos de movimento. As preposições *de* e *desde* indicam origem nas duas línguas. As preposições *a* e *para* podem indicar destino no PE e no EP, contudo no EP esse valor está mais marcado na preposição *a*. Ademais, no PE

a preposição *a* indica permanência breve no destino e a preposição *para* indica permanência prolongada. No EP parece não existir essa diferença. Relativamente às preposições *em/en*, apresentam um valor dinâmico nas duas línguas com verbos do tipo *entrar*. A preposição *em*, tal como a *por*, pode indicar trajetória, contudo no EP é usada tipicamente a preposição *por*. Outra diferença nas duas línguas reside no facto de no EP a preposição *en*, com verbos de movimento, também indicar o meio de transporte, enquanto no PE se usa a preposição *de*. Finalmente, a preposição *hasta* e *até* referem-se a um limite de uma extensão no domínio espacial e temporal. Sem embargo há uma diferença entre a preposição espanhola *hasta* e a portuguesa *até*. *Hasta* parece não possuir um valor coloquial semelhante à preposição *a*, como ocorre com a preposição *até*, no PE. No último subcapítulo analisamos o tema deste estudo em alguns documentos orientadores do ensino do português e do espanhol.

Capítulo 3 – Metodologias de ensino da gramática

3.1. Introdução

Neste capítulo, iremos refletir sucintamente sobre a metodologia usada para levar a cabo este projeto de investigação-ação durante a realização do estágio pedagógico. Foi escolhida uma abordagem indutiva executada através de laboratórios gramaticais. Analisaremos as principais vantagens deste método no processo de ensino/aprendizagem da gramática.

3.2. Laboratório gramatical e uma abordagem indutiva

Durante muito tempo predominou uma abordagem dedutiva no ensino da gramática. Este método corresponde a um modelo de aula mais tradicional, segundo o qual o professor é o protagonista da aula, pois é este quem apresenta e explica as regras gramaticais aos discentes. A aprendizagem parte de uma regra e só depois há a confirmação da mesma através de exemplos. Depois da explicação realizada pelo professor, os alunos praticam os novos conhecimentos adquiridos através de variados exercícios de cariz mecanicista.

Algumas vantagens deste método consistem no facto de o aluno conseguir compreender mais rapidamente regras complexas, este tipo de método é mais rápido, não requer tanto tempo. Porém, os discentes assumem um papel passivo na sala de aula, contribuindo para que os conteúdos aprendidos sejam mais facilmente esquecidos.

Atualmente, predomina uma conceção de ensino/aprendizagem que promove uma maior participação do aluno na sala de aula. Vários estudos indicam que a aprendizagem é mais relevante quando os alunos participam ativamente em todas as atividades da aula. Vygotsky (1978) foi um dos autores que se debruçou sobre esta questão. Para este psicólogo russo, o aluno precisa de ser considerado como um sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento e o educador assume um papel fundamental nesse mesmo processo, já que é quem o guia no decurso da aprendizagem. O método dedutivo não promove uma participação do aluno no seu próprio processo de aprendizagem. Lamentavelmente, ainda subsistem as aulas nas quais é dada pouca importância ao papel do aluno durante a aula:

“O ensino da gramática é, ainda hoje e na maioria dos casos, concebido como mera transmissão de conhecimentos do professor ao aluno, dando-se pouca importância ao papel desempenhado por este na apropriação e elaboração dos mesmos. E o resultado é que os conceitos que são adquiridos pelos alunos, nos níveis mais básicos da aprendizagem, continuam a não evoluir [...]” (Figueiredo, 2005: 112)

Esta situação, segundo a mesma autora, trará consequências negativas na aprendizagem, pois os conteúdos não serão interiorizados pelos alunos:

“É como se cada novo item gramatical que vai aprendendo ficasse encerrado num diferente compartimento estanque sem capacidade de se relacionar com outros ao serviço de um conhecimento global. Nesta situação, o sujeito cognitivo, aquando da tarefa, tem dificuldade em recuperar esses saberes em situações distintas daquelas nas quais se ensina e aprende. A tendência para a aparente simplicidade das definições e explicações escolares não facilita a construção dos conceitos gramaticais. E o modelo de conceito diz-nos que ele deve evoluir, que há-de ser um conceito não dogmático que propicie a discussão e a reflexão linguística [...]” (Figueiredo, 2005: 112)

O método indutivo está relacionado com a Teoria Geral da Aprendizagem que explica que os conteúdos descobertos pelo próprio aluno irão permanecer durante mais tempo do que aqueles que são meramente transmitidos. Por conseguinte, tendo em conta os diversos estudos e teorias sobre o processo de aprendizagem e sobre a importância do aluno na aquisição dos seus próprios conhecimentos, o método indutivo tem ganhado cada vez mais relevância e protagonismo nas aulas de línguas. Sobre isto, Figueiredo (2005: 116) refere que “Substituir o método dedutivo tradicional pelo método indutivo deve ser a primeira atitude a empreender pelo professor novo”.

Ademais, convém ter em atenção as Teorias da Psicognição que defendem que “[...] o aluno está longe de ser uma tábua rasa [...]” (Figueiredo, 2005: 111) e os conhecimentos que os alunos já possuem serão o ponto de partida para a aquisição de novos. Figueiredo (2005: 17-18) esclarece:

“[...] a aprendizagem tem de ser vista como um processo de apropriação dos saberes que se inter-relacionam com os conhecimentos adquiridos, num processo complexo de construção e reconstrução. Este processo, concordante com as concepções construtivistas, desenrola-se e desenvolve-se na interação social que tem lugar na sala de aula, entre o aluno e o professor e entre

alunos, e também em interação com as características específicas dos conteúdos que se estão a aprender.”

Aceitar o aluno como um agente ativo é bastante benéfico para todo o processo educativo e, através de um método indutivo, os alunos deixam de ser somente recetores passivos e passam a protagonistas da aula. O processo de aprendizagem é, assim, o oposto do dedutivo: os discentes observam determinados exemplos e a partir dos mesmos elaboram as suas próprias hipóteses e conseguem formular as regras subjacentes. A construção de significado é um processo natural que é ativado neste método. Também no dia-a-dia conseguimos construir frases gramaticalmente corretas sem conhecermos a regra que permite essa construção. Através de um método desta natureza os alunos conseguem descobrir essa regra desse conhecimento já interiorizado.

Este método apresenta bastantes vantagens, a começar pelo facto de os alunos compreenderem melhor a língua e estarem muito mais ativos durante a aula e concentrados na realização dos exercícios do que num método dedutivo. Não é um método baseado numa aprendizagem mecânica, sem reflexão. Ademais, o facto de conseguirem, sozinhos, descobrir a regra subjacente aos exemplos analisados produz uma enorme satisfação em qualquer aprendiz, como corroboram García e Coronado (2005: 13):

“Favorece la retención a más largo plazo. El esfuerzo desarrollado en el proceso de comprensión de la gramática y en la búsqueda de una solución se ve así compensado [...] en este proceso se parte de la observación de los datos lingüísticos. Esto evita una idealización excesiva de las reglas.”

Os mesmos autores também referem algumas desvantagens: trata-se de um processo mais lento do que quando o professor se “limita” a explicar as regras; também pode ser aborrecido os alunos terem de refletir sobre o Funcionamento da Língua e, ademais, pode faltar um certo nível de domínio da língua para falarem destes temas. Contudo, como explicam García e Coronado, o docente quando explica uma regra não garante que o aluno a aprenda e poderá, de facto, ser mais interessante para os alunos falar de outros temas, porém será muito mais aborrecido escutar apenas o professor. Por fim, se por acaso não possuem ainda um domínio da língua suficiente para falarem destes temas, o professor pode sempre ajudar com atividades mais simples ou auxiliar os discentes durante o processo (cf. García & Coronado, 2005).

Gabrielsson (2011: 8) refere a seguinte desvantagem do método indutivo nas aulas de línguas estrangeiras: “Una desventaja del método inductivo, puede ser que es difícil desarrollar los conocimientos anteriores de los alumnos, si no tienen conocimientos anteriores de una área de estudio [...]”. Se tentarmos aplicar este método numa aula de sueco inicial, cujos alunos sejam portugueses, provavelmente será complicado que estes aprendam. No caso do estudo realizado, este problema não era tão grave porque as duas línguas são bastante próximas. Além disso, vivemos num mundo global, no qual cada vez mais temos contacto com outras línguas, o que permite uma aproximação às mesmas, mesmo fora das aulas. Como explicam García e Coronado (2005: 1):

“[...] en un entorno cada vez más global y multilingüe, nos tropezamos con frecuencia con todo tipo de documentos en otras lenguas – anuncios de prensa, anuncios de televisión, tarjetas de felicitación, anuncios de trabajo, etiquetas de productos alimenticios, instrucciones de manejo de aparatos, etc. -, y echándoles un vistazo, formulamos más o menos conscientemente hipótesis sobre el funcionamiento de determinados elementos gramaticales, o, al menos, notamos las diferencias con el funcionamiento de la nuestra.”

O Programa de Português do Ensino Secundário também defende a reflexão gramatical que promova o desenvolvimento cognitivo:

“O estudo reflexivo sobre a língua, iniciado nos ciclos anteriores e a desenvolver neste ciclo de ensino, apoiado numa metalinguagem instrumental, resultará na aquisição de uma consciência linguística e de um conhecimento metalinguístico (que desenvolverá, globalmente, as capacidades cognitivas ao nível do pensamento abstracto e facilitará a aprendizagem das línguas estrangeiras, em particular), que se constituirá em conhecimento declarativo e procedimental, necessário à aprendizagem e aquisição de outras competências e saberes e ao exercício das actividades comunicativas que fazem parte da vida.” (Seixas *et al.*, 2001: 26)

Duarte (1997: 112) refere que o termo *gramática* deverá ser sinónimo de *conhecimento explícito da língua* e, através do desenvolvimento deste, os alunos “[...] mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado”. Vários autores estão de acordo com Duarte (1997). Falarmos de um conhecimento explícito da língua implica ter em atenção que todos nós partilhamos um conhecimento implícito sobre a nossa língua. Por conseguinte, parece-nos pertinente referir que o atual Programa de

Português do 3.º ciclo do Ensino Básico que vigorou até 2014/2015 mudou o termo *Funcionamento da Língua* para *Conhecimento Explícito da Língua* (CEL)⁵. Esta mudança de terminologia para designar os conteúdos gramaticais a lecionar é bastante relevante, pois, como refere Costa, Cabral, Santiago e Viegas (2009: 7):

“O termo “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Por outras palavras, um trabalho sobre conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua.”

Os laboratórios gramaticais constituem um excelente instrumento para os alunos aprenderem gramática de uma forma mais autónoma, uma vez que tornam o aluno num cientista que descobre e que passa por várias fases. Através da realização destes, a aprendizagem da gramática deixa de se basear numa série de exercícios mecanicistas que promovem uma aprendizagem cega e sem reflexão:

“O lugar que se pretende dar à lição de gramática como unidade autónoma na aula de Português não é a simples mecanização de exercícios e de regras, pois esta não permite criar uma consciência explícita das regularidades da língua. Uma didáctica da gramática baseada apenas em princípios mecanicistas, quaisquer que eles sejam, levará necessariamente a afirmações estereotipadas como “*Apenas* não é uma preposição porque decorei-as todas”, da autoria de um aluno da disciplina de português I, do curso de professores do Ensino Básico – 1º Ciclo.” (Silva, 1996: 555)

Esta metodologia do laboratório gramatical foi proposta pela primeira vez no âmbito dos estudos sobre o ensino do português (em Portugal) em 1992, por Inês Duarte, que defende que a gramática deve ser trabalhada através de oficinas gramaticais:

“Sem retirar às aulas de língua materna o objectivo de trabalhar as modalidades ouvir/falar, ler/escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma. Sustentamos que é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a

⁵ A partir do ano letivo 2015/2016 há um programa novo. Neste usa-se o termo *gramática*. Passa-se o mesmo que com o Programa do Ensino Secundário: retrocedemos no tempo, os conteúdos de gramática são em menor número e muitas vezes mal distribuídos pelos diferentes ciclos.

língua, desligado dos objectivos comunicativos com que a utilizamos como falantes. Como acontece nas restantes disciplinas curriculares relativamente aos seus objectos de estudos específicos, as aulas de língua materna não podem fixar, como objecto único, o desenvolvimento ou o treino de usos competentes da língua: têm de se preocupar igualmente em proporcionar a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua, utilizando para tal a terminologia apropriada.” (Duarte, 1992: 165)

Nesta perspetiva, a aprendizagem da gramática transforma-se numa atividade de descoberta, de investigação, na qual os alunos se transformam em cientistas:

“Essa reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve pautar-se pelos princípios do método científico (Descartes 1637), isto é, pretende-se que o aluno seja o “investigador”, que conheça através da descoberta (“discovery learning” (Hudson 1999)), que assuma um “olhar de cientista” (Duarte 2008: 18). A Oficina ou Laboratório Gramatical é, portanto, um espaço na aula de Português em que os alunos têm não só oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas.” (Silvano & Rodrigues, 2010: 279)

Partindo do artigo de Silvano e Rodrigues (2010), as fases do laboratório gramatical são as seguintes:

Fases	Descrição das fases
1.ª fase	Apresentação dos dados
2.ª fase	Problematização, análise e compreensão dos dados
3.ª fase	Realização de exercícios de treino
4.ª fase	Avaliação da aprendizagem realizada

Estas quatro fases podem desdobrar-se nas seguintes:

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1. ^a tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2. ^a tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3. ^a tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4. ^a tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5. ^a tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6. ^a tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7. ^a tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8. ^a tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9. ^a tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10. ^a tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Quadro 2. Fases do laboratório gramatical (Silvano & Rodrigues, 2010)

Nos laboratórios gramaticais, os alunos são confrontados com dados da língua, observam esses dados, detetam regularidades e elaboram generalizações. Posteriormente terão de realizar exercícios para treinar os conhecimentos adquiridos.

Estas fases promovem uma aprendizagem da gramática mais significativa porque os alunos têm uma participação ativa durante todo o processo de aprendizagem e, depois de conseguirem sozinhos, compreender os dados e as suas regularidades, sentir-se-ão recompensados e consequentemente motivados.

3.3. Conclusão

Uma abordagem indutiva no ensino da gramática tem-se revelado bastante eficaz no desenvolvimento da consciência linguística dos discentes. Ademais, as Teorias da Psicognição demonstram que este será o melhor método para os alunos aprenderem, uma vez que transforma os alunos em protagonistas da sua própria aprendizagem.

Através da reflexão linguística os discentes compreendem melhor como a língua funciona e as suas diversas estruturas, contribuindo para que aprendizagem seja de longa duração. Por isso, no estudo que realizamos e que vamos apresentar no capítulo seguinte, optamos por usar esta metodologia.

Lamentavelmente, a maioria dos docentes continua a utilizar maioritariamente o método expositivo, que se baseia na explicação de regras e em exercícios mecânicos e repetitivos, incentivando a memorização em detrimento do treino. Por conseguinte, os conteúdos aprendidos através deste método são facilmente esquecidos. Vários estudos indicam que a aprendizagem é muito mais significativa quando o aluno é o centro do seu processo de aprendizagem e através de uma abordagem indutiva os discentes criam o seu próprio conhecimento e têm uma maior participação na compreensão da língua.

Capítulo 4 - Descrição do desenho metodológico e discussão dos resultados

4.1. Introdução

Este trabalho segue os princípios de um projeto de investigação-ação, embora seja mais um estudo exploratório, pois as circunstâncias em que o estudo foi feito impediram a sua aplicação num grupo de alunos maior e num período de tempo mais longo. Cohen e Maison (1994: 192) *apud* Bell (1997: 20-21) descrevem a investigação-ação como:

“Um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isso significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.”

Um trabalho de investigação-ação é essencialmente prático e parte de um determinado problema detetado. O investigador procurará entender a origem do problema e obter uma mudança numa determinada comunidade, com o objetivo de melhorar essa realidade. Este estudo tem uma dimensão pequena, visto que apenas trabalhamos o tema com duas turmas, uma de espanhol (11.º ano de escolaridade) e outro de português (10.º ano de escolaridade).

Neste capítulo iremos começar por contextualizar o estudo, descrevendo a escola onde este foi levado a cabo, bem como as turmas que participaram nele. Seguidamente descreveremos o plano de intervenção, depois analisaremos os dados obtidos nas duas turmas e por fim apresentaremos as conclusões obtidas.

4.2. Caracterização da escola e das turmas

4.2.1. A escola

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária de Penafiel, doravante ESP, situada na rua Dr. Alves Magalhães, na cidade de Penafiel. Esta dista cerca de 38km da cidade do Porto e faz parte do seu distrito. A ESP iniciou a sua atividade no ano de 1978 e teve a sua origem na Escola Comercial e Industrial, fundada em 1963, e no antigo Liceu, criado em 1968.

No ano letivo de 2014/2015, a ESP era constituída por 145 professores (3 eram de espanhol e 25 de português), 13 assistentes técnicos e 23 assistentes operacionais, bem como uma psicóloga. Havia um total de 2113 alunos distribuídos por 76 turmas. 558 frequentavam o 3.º ciclo do Ensino Básico e 1555 o Ensino Secundário.

Os cursos Científico-Humanísticos disponíveis na escola são os seguintes: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades; e Artes Visuais. A escola também possui alguns cursos profissionais: Contabilidade; Energias Renováveis; Análise Laboratorial; Manutenção Industrial; Auxiliar de Saúde.

Recentemente, a ESP foi requalificada ao abrigo do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário. Todas as salas de aula possuem um projetor, um computador e internet. A escola apresenta, assim, excelentes condições de trabalho.

Relativamente à contextualização socioeconómica dos alunos, os dados mais recentes de referentes nacionais calculados remontam a 2011/2012. *O Relatório da Avaliação Externa das Escolas* de 2013/2014⁶ indicava que

“A percentagem de alunos sem auxílios económicos no âmbito da ação social escolar, bem como a média do número de anos das habilitações dos pais e das mães no Ensino Secundário e as idades médias dos alunos dos 9.º e 12.º ano encontravam-se próximos da mediana registada nas escolas do mesmo grupo de referência (*cluster*), enquanto a média do número de anos das habilitações dos pais e das mães no ensino básico se encontrava acima da mediana.” (IGEC, 2014: 2)

Relativamente aos resultados académicos dos alunos, também no ano letivo 2011/2012, o mesmo Relatório refere que

⁶ O *Relatório de Avaliação Externa das Escolas* do ano letivo 2014/2015 ainda não está disponível.

“[...] as taxas de conclusão do 3.º ciclo e do ensino secundário, bem como as médias das classificações a Matemática A e a História A, nos exames nacionais do 12.º ano, estão acima dos valores esperados. A média das classificações a Português, no exame nacional do 12.º ano, encontra-se em linha com o valor esperado, enquanto as percentagens de positivas nas provas finais do 9.º ano situam-se aquém do valor esperado.” (IGEC, 2014: 2-3)

A escola apresenta um bom ambiente educativo e o comportamento dos alunos não é considerado, no geral, problemático. Há também um esforço por parte dos professores e também dos alunos, na organização de variadas atividades ao longo do ano letivo. Por conseguinte, a ESP obteve o resultado de muito bom no domínio liderança e gestão pelo *Relatório de Avaliação Externa das Escolas da Inspeção Geral da Educação e Ciência*.

Quanto ao núcleo de estágio, este era constituído por duas professoras-estagiárias – Célia Fraga e Marta Moreira – e pela orientadora de Espanhol, a Dr.ª Sara Pinto, e a orientadora de Português, a Dr.ª Dalila Guerra. A orientadora de espanhol tinha a seu cargo quatro turmas de espanhol: duas do 8.º ano de escolaridade, uma do 10.º ano e outra do 11.º. A orientadora de português tinha a seu cargo duas turmas de português do 10.º ano, mas também lecionava espanhol a uma turma do 8.º ano e a outra do 9.º.

4.2.2. As turmas

As turmas de espanhol atribuídas às professoras-estagiárias do núcleo de estágio mencionado foram o 8.º A, e o 11.ºL e as de português foram o 10.º N e 10.º D. Trabalhamos o tema deste estudo apenas com o 11.º L e o 10.º N porque lecionamos muitas mais aulas a essas duas turmas.

O 11.º L é constituído por vinte e oito alunos que frequentam o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, com uma média de idades de 16. Estão no segundo ano de espanhol, ou seja, o seu nível é inicial e corresponde ao nível A1. Estes alunos são muito participativos e trabalhadores, demonstram um grande interesse nas aulas de espanhol e também têm boas notas a essa disciplina.

O 10.º N é constituído por trinta e dois alunos que frequentam o curso de Artes Visuais, com uma média de idades de 15 anos. A maioria dos alunos apresenta bastantes dificuldades na aula de língua materna e revela pouco empenho. 9 alunos reprovaram, no ano anterior, no exame nacional de português. Também é importante referir que alguns alunos são pouco assíduos e que faltam com alguma frequência às aulas.

Contudo, também tentam ser participativos nas aulas e há um pequeno grupo de alunos com notas excelentes.

4.3. Problematização e objeto de estudo

A escolha do tema, verbos de movimento e preposições, surgiu depois da correção de alguns textos dos alunos das turmas de espanhol, pois verificamos que estes apresentavam dificuldades na seleção das preposições que acompanham os verbos de movimento. Também na oralidade, confundiam com frequência os verbos *ir* e *venir*. A maioria das dificuldades detetadas consistia em interferências da LM. Por conseguinte, consideramos oportuno ajudar os alunos a ultrapassar estas dificuldades e a entender algumas diferenças entre o PE e o EP relativamente a preposições que acompanham verbos de movimento.

Pareceu-nos também pertinente trabalhar este tema na aula de português, visto que era uma oportunidade para realizar uma reflexão formal sobre a semântica frásica, que é um conteúdo do programa do 10.º ano de escolaridade. Também poderia ser motivador para os alunos, visto que estão mais habituados a análises sintáticas e morfológicas (cf. Lopes, 2002). Para além disso, os discentes desta turma revelaram graves dificuldades na identificação do modificador do grupo verbal e do complemento oblíquo. Como os verbos de movimento selecionam frequentemente sintagmas preposicionais, entendemos que seria também útil trabalhar estas duas funções sintáticas.

A questão-problema deste trabalho é a seguinte: será que a reflexão linguística sobre verbos de movimento e preposições que os acompanham, através da realização de laboratórios gramaticais, conduz: (i) a uma aprendizagem eficaz deste conteúdo gramatical em português e em espanhol (ii) e, no caso do espanhol, contribui para a eliminação das interferências da LM no que diz respeito às preposições que acompanham verbos de movimento?

Partimos das seguintes hipóteses:

H1: Através da realização dos laboratórios gramaticais os alunos conseguirão melhorar e aprofundar o seu conhecimento explícito relativamente aos verbos de movimento e preposições.

H2: O conhecimento adquirido irá ajudá-los a eliminar as interferências da LM relativas às preposições que acompanham verbos de movimento em espanhol.

Os objetivos mais gerais deste trabalho são os seguintes:

- Desenvolver a consciência linguística dos alunos;
- Incentivar a aprendizagem da gramática através de exercícios que promovam um conhecimento reflexivo;
- Demonstrar a pertinência de uma abordagem indutiva na aprendizagem de gramática nas aulas de LM e nas aulas de L2/LE;
- Desenvolver estratégias que permitam aos discentes eliminar as interferências da LM relacionadas com as preposições que ocorrem com verbos de movimento.

Também decidimos especificar os objetivos do trabalho realizado na aula de espanhol e de português, pois este tem uma natureza diferente nas duas disciplinas. Enquanto na primeira tentamos ajudar os alunos a eliminar as interferências detetadas e a distinguir os verbos *ir* e *venir*, na segunda procuramos ajudar os alunos a distinguir o complemento oblíquo do modificador do grupo verbal e também a trabalhar os valores semânticos dos verbos de movimento e das preposições que os acompanham.

Relativamente aos objetivos mais específicos do trabalho realizado na aula de português, estes são os seguintes:

- Levar os alunos a compreender a diferença entre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal;
- Conduzir os discentes na descoberta dos valores semânticos das diferentes preposições que ocorrem com verbos de movimento;
- Consciencializar os alunos sobre a diferença entre os verbos de direção inerente e os verbos de modo de movimento.

A seguir apresentamos os objetivos que pretendemos lograr nas aulas de espanhol:

- Ajudar os discentes a compreender as diferenças e semelhanças entre algumas preposições que acompanham verbos de movimento em espanhol e em português;
- Levar os alunos a distinguir o verbo *ir* do verbo *venir*.

4.4. Descrição do estudo realizado nas aulas de espanhol

Tendo em contas as dificuldades detetadas, os alunos realizaram posteriormente uma ficha de diagnóstico (cf. anexo 1) para aferirmos com um maior rigor as suas dificuldades. Esta consistiu num exercício de tradução e nalgumas questões mais específicas sobre as preposições que acompanham verbos de movimento, mas também

sobre diferença entre os verbos *ir* e *venir*. Uma vez que a preposição *de*, com verbos de movimento, pode ter um valor de origem, mas também um valor de atividade, consideramos pertinente trabalhar algumas expressões coloquiais como *ir de copas*, *ir de fiesta*, *ir de vacaciones* e distinguir as frases *ir de compras* e *ir a la compra*, pois os alunos também as confundiam.

Para tentar ajudá-los a superar as suas dificuldades, elaboramos dois laboratórios gramaticais. Tendo em conta a complexidade do tema, que obrigou a muita pesquisa, só foi possível aplicar este trabalho no terceiro período, mais concretamente na última unidade didática, cujo tema era *Vacaciones*. Nas cinco unidades didáticas de espanhol que elaboramos ao longo do estágio pedagógico, seguimos sempre um enfoque por tarefas, pois quer o *Programa de Espanhol* do 11.º ano nível inicial, quer o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, aconselham os docentes a usar este enfoque nas aulas de línguas estrangeiras. O programa de espanhol refere o seguinte:

“De acordo com as considerações apresentadas nas Sugestões Metodológicas Gerais, e seguindo a recomendação do *Quadro Europeu Comum de Referência*, que privilegia uma metodologia orientada para a acção, sugere-se uma gestão do programa integrando objectivos e conteúdos, na perspectiva do trabalho por “projectos e tarefas”, com actividades – tarefas – significativas e acessíveis aos alunos do 11º ano de Iniciação.” (Fernández, 2002: 21)

Como se sabe, neste enfoque é a tarefa final que irá determinar todas as atividades prévias e tem de existir um encadeamento lógico entre todas. Zanón Gómez (1999: 16) esclarece:

“La enseñanza mediante tareas no es un método. Es una propuesta evolucionada dentro del Enfoque Comunicativo [...] La organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad [...] que actúa de motor de todo el trabajo. Mediante diferentes tipos de tareas (presentación de modelos, ejercicios de vocabulario y gramática, actividades de comprensión y expresión, práctica de muestras funcionales, autoevaluación, etc.) se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad.”

A última unidade didática era constituída por três aulas de noventa minutos relativas aos dias 26, 27 e 28 de maio. A tarefa final consistiu na redação de uma carta informal a um amigo ou familiar sobre as últimas férias dos alunos.

O primeiro laboratório gramatical foi realizado no dia 26 de maio e continha alguns exercícios sobre preposições que ocorrem com os verbos de movimento. Estes estavam relacionados com as principais dificuldades observadas e tentamos elaborá-los de uma forma acessível para não complicar o processo de aprendizagem.

Relativamente à primeira aula, como atividade de motivação e de introdução ao tema, os alunos observaram uma imagem de uma família (cf. anexo 2) que ia de férias. Posteriormente, expuseram as suas hipóteses sobre qual seria o tema da nova unidade didática. Depois facultamos aos discentes uma carta informal (cf. anexo 3) sobre umas férias na Colômbia. Esse texto tinha alguns verbos com significados diferentes sublinhados, nomeadamente verbos de *movimiento*, de *localización* e relacionados com *estados psicológicos*. Com o objetivo de introduzir o laboratório gramatical, os alunos tinham de refletir sobre o significado dos verbos destacados. (cf. anexo 4). O objetivo principal deste laboratório era levar os alunos a entender os valores semânticos de algumas preposições espanholas com noção de movimento, e ajudá-los também a compreender algumas diferenças que existem entre o português e o espanhol relativamente às preposições que ocorrem com verbos de movimento, com a finalidade de evitar as interferências detetadas.

No final da aula, após a realização do laboratório gramatical (cf. anexo 4), praticaram os conteúdos deste através de uma atividade em grupos. Projetamos diversas frases com verbos de movimento e preposições (cf. anexo 5) e cada grupo tinha 20 segundos para indicar se a frase estava correta, ou não, e corrigi-la, caso estivesse errada. Ganhava o grupo com mais respostas corretas.

Na aula seguinte os alunos realizaram o segundo laboratório gramatical sobre os verbos *ir* e *venir*. Esta começou com uma breve revisão sobre os conteúdos da última aula. Depois assistiram a um vídeo (cf. anexo 6) sobre a ilha Margarita, na Venezuela, e preencheram uma ficha de compreensão auditiva (cf. anexo 7) sobre diversos aspetos culturais e lexicais do vídeo. Esta ficha continha também uma questão sobre uma frase do vídeo que tinha o verbo *venir*, com o objetivo de introduzir o tema do segundo laboratório gramatical (cf. anexo 8). Depois da realização do laboratório gramatical, os alunos fizeram alguns exercícios para praticar os novos conhecimentos adquiridos (cf. anexo 9).

Na última aula os alunos realizaram a tarefa final, que consistiu numa atividade de expressão escrita sobre as últimas férias dos alunos (cf. anexo 10) e também

completaram um pós-teste, igual à ficha de diagnóstico, sobre os verbos de movimento e preposições (cf. anexo 1).

4.5. Descrição do estudo realizado nas aulas de português

Relativamente ao trabalho realizado nas aulas de português, inicialmente elaboramos um laboratório gramatical sobre a diferença entre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal. Uma vez que os verbos de movimento costumam selecionar sintagmas preposicionais e os alunos frequentemente confundem os complementos oblíquos com os modificadores, que também podem estar inseridos num sintagma preposicional ou adverbial, pareceu-nos pertinente esta atividade. Esta dificuldade dos discentes ficou comprovada num teste de diagnóstico (cf. anexo 11) sobre algumas funções sintáticas que os alunos completaram. Este laboratório gramatical (cf. anexo 12) foi realizado no dia 24 de fevereiro e estava inserido na unidade didática *Camões lírico* (constituída por três aulas de 90 minutos). Depois também completaram um pós-teste (cf. anexo 13) sobre as duas funções sintáticas do laboratório.

Posteriormente, elaboramos um segundo laboratório gramatical cujo objetivo era trabalhar outra dimensão do tema, os valores semânticos. Antes da sua realização, os discentes também completaram um pré-teste (cf. anexo 14). Foi bastante complexo preparar este laboratório porque há poucos estudos sobre os verbos de movimento do PE e as preposições que os acompanham. Por conseguinte, demoramos algum tempo a elaborá-lo e só foi concluído em maio. Os alunos realizaram o laboratório gramatical (cf. anexo 15) no dia 29 de maio e não estava inserido em nenhuma unidade didática, pois nessa altura já tínhamos lecionado o número mínimo de aulas exigido no nosso estágio.

O objetivo principal deste laboratório era levar os alunos a distinguir os dois tipos de verbos de movimento: os verbos de direção inerente e de modo de movimento, bem como a identificar os valores semânticos de preposições com noção de movimento. Depois também completaram um pós-teste, igual ao pré-teste (cf. anexo 14) para verificar se ocorreram melhorias na aprendizagem dos valores semânticos dos verbos de movimento e preposições.

4.6. Apresentação e análise dos resultados de espanhol

4.6.1. Análise dos resultados da ficha de diagnóstico

Como foi referido anteriormente, este trabalho de investigação-ação foi realizado a partir da análise de dados de uma ficha de diagnóstico e posteriormente de um pós-teste, com o objetivo de avaliar o progresso dos alunos.

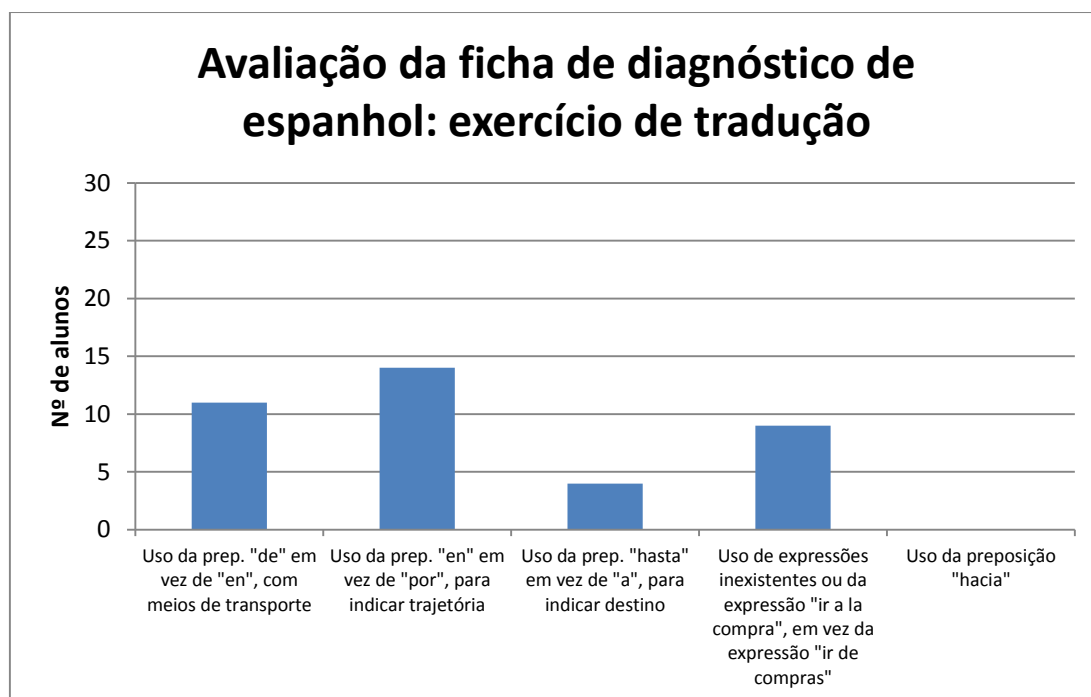
A ficha de diagnóstico de espanhol foi realizada por 26 alunos (faltaram dois alunos nesse dia) e consistia num exercício de tradução de português para espanhol, bem como nalgumas questões mais específicas sobre preposições que ocorrem com verbos de movimento e também sobre a diferença entre os verbos *ir* e *venir*.

Relativamente ao exercício de tradução, o objetivo era verificar que tipo de interferências eram mais frequentes relativamente às preposições que acompanham verbos de movimento. Depois de corrigirmos os textos, constatamos que de facto os erros mais comuns resultaram de interferências da LM, nomeadamente, o uso da preposição *de* em vez de *en*, com meios de transporte: “Fuimos de autobus [...]”; o uso da preposição *en* em vez de *por*, para indicar trajetória: “Anduvimos en las ruas [...]”; um número pouco expressivo de alunos usou a preposição *hasta* em vez de *a*, para indicar destino: “Regresamos hasta Porto el domingo”.

A preposição *de* também pode indicar uma atividade, em português e em espanhol, com verbos de movimento. Muitos alunos também não conseguiram traduzir a expressão *ir às compras*, no sentido de comprar roupa e sapatos, que, traduzido em espanhol, seria *ir de compras*, e recorreram a expressões inexistentes em espanhol como por exemplo *ir hacer compras*, *ir a las compras*, expressões que se aproximam das portuguesas *fazer as compras* ou *ir às compras*. Alguns traduziram para *ir a la compra*, que significa ir ao supermercado comprar bens essenciais como alimentos ou produtos de higiene.

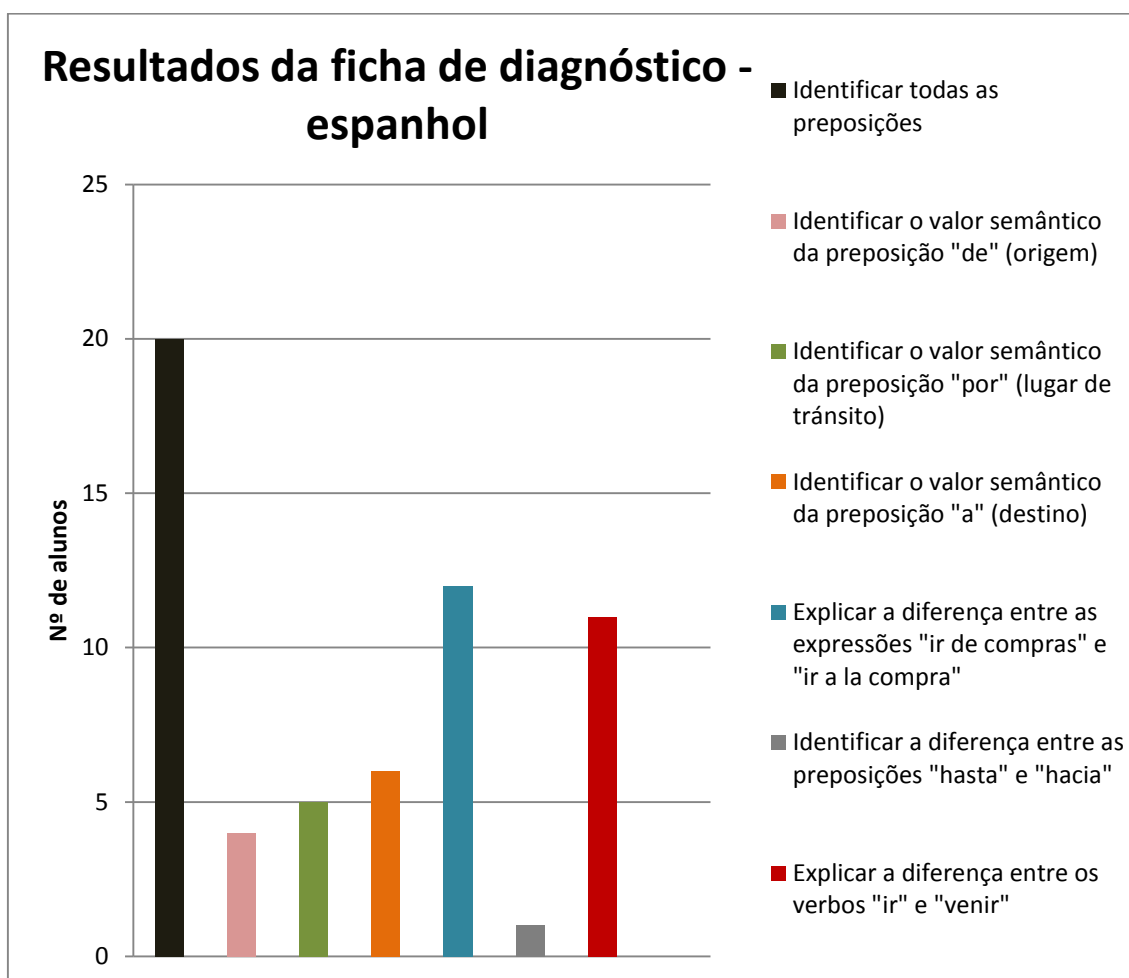
Tendo em conta os resultados deste gráfico, onze alunos usaram a preposição *de* em vez de *en*, com meios de transporte; 14 alunos usaram a preposição *en* em vez de *por* para indicar trajetória; e 4 alunos usaram a preposição *hasta* em vez de *a*, para indicar destino. 9 alunos usaram expressões inexistentes no espanhol para traduzir *ir às compras* ou traduziram para *ir a la compra*. Nenhum aluno usou a preposição *hacia*. Como esta não existe na língua portuguesa, em nenhum momento os discentes se lembraram de a usar.

No gráfico seguinte estão representados os resultados deste exercício:



As questões seguintes da ficha de diagnóstico são mais específicas. No primeiro exercício procuramos verificar se os alunos conseguiam reconhecer os valores semânticos de algumas preposições em espanhol que ocorrem com verbos de movimento, nomeadamente a preposição *de* (origem), *por* (lugar de trânsito⁷) e *a* (destino). No segundo exercício, os alunos tinham de explicar a diferença entre as expressões *ir de compras* e *ir a la compra* e no exercício seguinte diferenciar e identificar o significado das preposições *hacia* e *hasta*. O terceiro e último exercício teve como objetivo tentar perceber se de facto os alunos conseguiam explicar a diferença entre os verbos *ir* e *venir*, visto que na oralidade costumavam confundirlos. Os resultados foram os seguintes:

⁷ Designação usada por Seco (1998).



Relativamente ao primeiro exercício, inicialmente era pedido que os alunos sublinhassem as preposições em três frases e 20 alunos conseguiram fazê-lo na totalidade. Depois, tinham de identificar os valores semânticos das preposições *de*, *por* e *a*. Como estas têm o mesmo valor semântico que as correspondentes portuguesas com verbos de movimento, seria de esperar que não apresentassem dificuldades em explicar o significado de cada uma, contudo alguns alunos não foram capazes de o fazer. 4 alunos conseguiram identificar o valor semântico da preposição *de*, 5 alunos identificaram o valor semântico da preposição *por*, e, finalmente, 6 alunos conseguiram identificar ou explicar o valor semântico da preposição *a*.

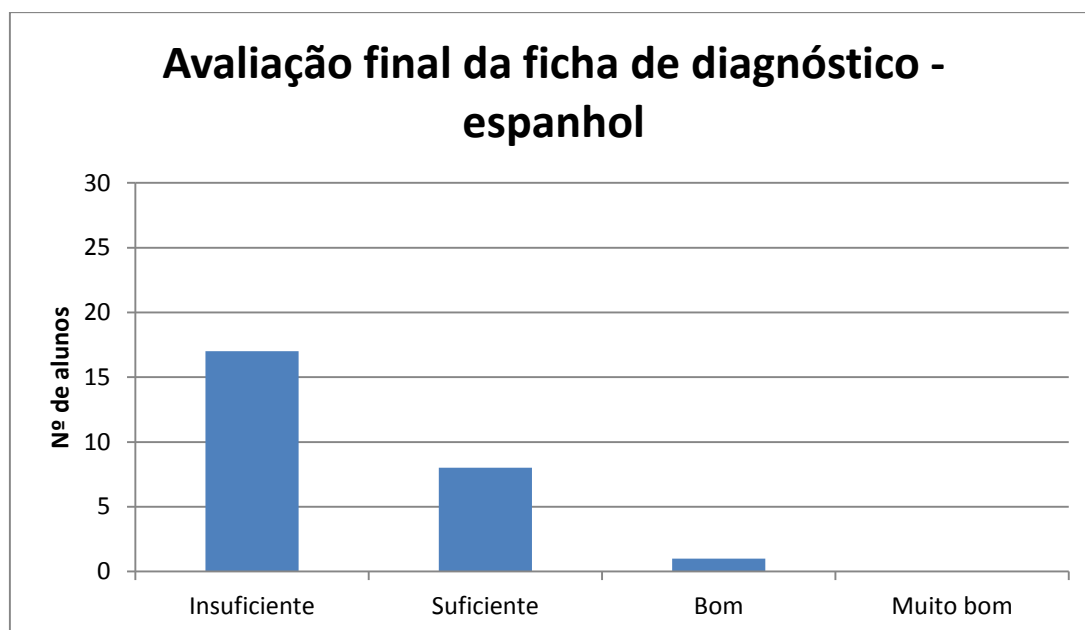
Relativamente à diferença entre as expressões *ir de compras* e *ir a la compra*, apenas 12 alunos conseguiram explicar a diferença entre as duas expressões, menos de metade dos alunos que realizaram esta ficha de diagnóstico.

No exercício seguinte, procuramos verificar se os alunos conseguiam distinguir as preposições *hacia* e *hasta*. Os resultados também não foram muito animadores, pois para a maioria dos alunos estas duas preposições têm o mesmo significado e apenas um

aluno conseguiu explicar a diferença entre as preposições mencionadas. Alguns discentes referiram que ambas as preposições indicavam destino. Pareciam desconhecer totalmente o significado da preposição *hacia*. De facto, não sabiam que a preposição *hacia* é atética⁸, ou seja, não indica um fim, um destino, nunca sabemos se a entidade que sofre o movimento chegou ou chegará ao destino.

No último exercício pretendíamos que os alunos explicassem a diferença entre os verbos *ir* e *venir*. Onze alunos conseguiram explicar a diferença entre os dois verbos desde a perspectiva do falante. Por exemplo, um aluno referiu que “El verbo ir es cuando nosotros no estamos en el destino. Y el verbo venir es estar en destino” (cf. anexo 16). Muitos, 15, não conseguiram, no entanto, explicar claramente a diferença entre os dois verbos.

Também corrigimos a ficha de diagnóstico e demos uma nota qualitativa a cada aluno, de acordo com uma grelha de avaliação criada por nós. 17 alunos obtiveram insuficiente; 8 suficiente; 1 bom; não houve nenhum muito bom. No total as notas são medíocres:



Os resultados da ficha de diagnóstico são bastante expressivos e revelam bastantes dificuldades nesta matéria. De facto, o estudo da semântica, quer na aula de LM, quer na aula de ELE, é muitas vezes esquecido e estes resultados comprovam isso.

⁸ Termo que designa um evento que não tende para um fim (cf. Oliveira, 2003).

4.6.2. Aplicação dos laboratórios gramaticais nas aulas de espanhol

Como foi referido anteriormente, para pôr em prática este estudo os alunos realizaram dois laboratórios gramaticais. O primeiro laboratório gramatical (cf. anexo 4) era constituído por 7 grupos de questões, relacionadas com os valores semânticos de algumas preposições que ocorrem com verbos de movimento e um quadro final que tinham de completar. Estas questões foram elaboradas tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos na ficha de diagnóstico.

No primeiro exercício, para introduzir a atividade, os alunos tinham de procurar diferentes tipos de verbos (*verbos de movimiento*, *verbos de localización* e *verbos relacionados con estados psicológicos*) num texto que tinham lido no início da aula. O exercício seguinte tinha como objetivo verificar se os alunos eram capazes de distinguir o significado de algumas preposições que estão relacionadas com as três etapas principais de um movimento: *de*, *origen*, *por*, *lugar de tránsito* e *a*, *destino*. No terceiro exercício os discentes deveriam observar algumas frases que continham o verbo *ir* e a preposição *de* e concluir que esta também pode indicar atividade com esse verbo. Depois tinham de diferenciar as expressões *ir de compras* e *ir a la compra*. No exercício seguinte os alunos deveriam conseguir compreender que com meios de transporte, em espanhol, se utiliza a preposição *en*, exceto *ir a pie* ou *ir a caballo*. No sexto exercício tinham de refletir sobre um conjunto de frases que continham verbos de movimento e as preposições *por* e *en*, para indicar trajetória. O objetivo era levá-los a entender que em espanhol se usa preferencialmente a preposição *por* para indicar trajetória e não a preposição *en*. O último grupo de questões centrava-se na diferença entre as preposições *hacia* e *hasta*. Através de um conjunto de diferentes questões tentamos que os alunos compreendessem que de facto a preposição *hacia* apenas indica a direção e nunca um destino ou um limite de uma determinada trajetória. O objetivo do último exercício era a sistematização dos conteúdos aprendidos através do preenchimento de um quadro com todas as preposições analisadas no laboratório e o seu significado correspondente, que serviria também como instrumento de estudo para mais tarde.

Os discentes demoraram algum tempo a realizar o laboratório gramatical, mas no geral não demonstraram dificuldades. Algumas questões do laboratório foram elaboradas de forma a que os alunos pudessem recorrer ao conhecimento que têm da sua língua materna e assim mais facilmente conseguirem refletir sobre o espanhol. Por

exemplo: “Intenta reflexionar sobre los significados de cada preposición en esas frases. Algunas tienen el mismo significado que las preposiciones portuguesas”.

Quando os alunos aprendem uma nova língua, já trazem consigo determinados conhecimentos linguísticos (explícitos ou implícitos) correspondentes à sua língua materna, mas também a outras línguas estrangeiras. Estes conhecimentos não podem ser desprezados pelo professor de línguas, que deve tentar tirar o melhor partido desta situação. Ter em atenção os conhecimentos da língua materna nos exercícios que elaboramos levou a que os alunos percebessem muito mais facilmente os significados de algumas preposições. O exercício que suscitou mais dúvidas aos discentes foi o último, sobre a diferença entre a preposição *hacia* e *hasta*. Não entendiam o porquê da preposição *hacia* não indicar um destino ou limite e aí tivemos que intervir e ajudá-los. Provavelmente tiveram dificuldade em fazer a distinção porque a preposição *hacia* não existe na língua portuguesa.

No final realizaram uma atividade em grupos para praticar os conteúdos do laboratório (cf. anexo 5).

O segundo laboratório gramatical (cf. anexo 8), sobre os verbos *ir* e *venir*, era bastante mais simples e possuía menos questões do que o primeiro. O objetivo deste era ajudar os alunos a distinguir os dois verbos, visto que os confundiam, principalmente na oralidade.

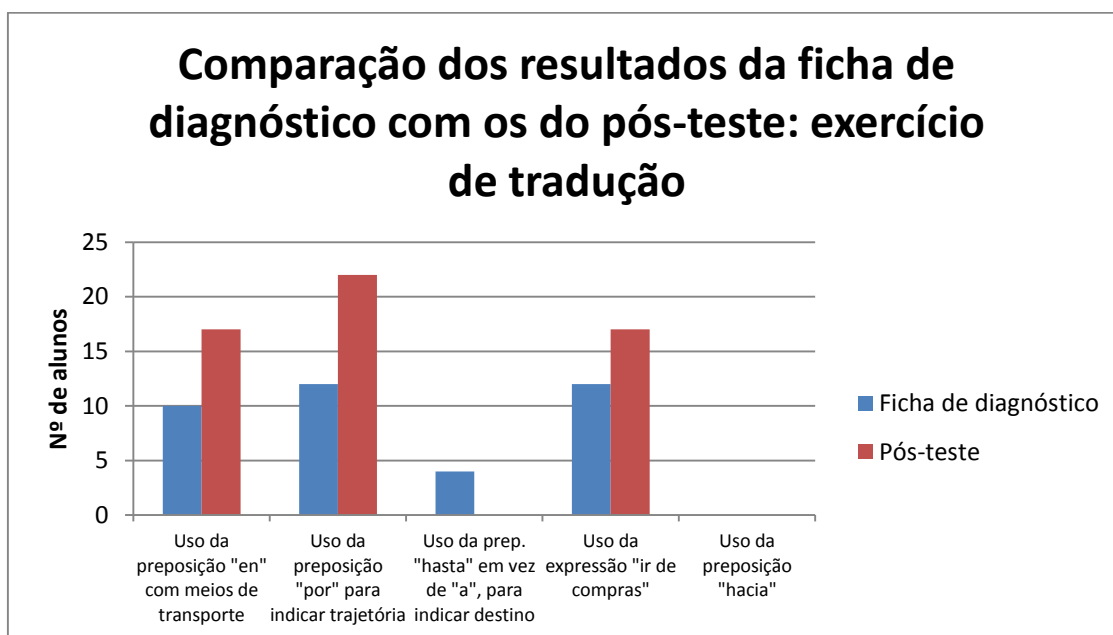
Apesar de no teste diagnóstico os alunos terem demonstrado dificuldade na distinção entre os verbos *ir* e *venir*, usando esta metodologia, que implica uma abordagem faseada e orientada, os alunos conseguiram aperceber-se facilmente das diferenças.

Este laboratório gramatical era constituído por dois grupos de questões. O primeiro centrava-se no facto de ambos os verbos indicarem um movimento e o segundo na diferença entre os verbos *ir* e *venir*, desde a perspetiva do falante, ou seja, com o verbo *ir* indicamos um movimento desde o sítio onde está o falante até outro sítio diferente e com o verbo *venir* indicamos um movimento que ocorre desde outro lugar até ao sítio onde está o falante. Posteriormente realizaram alguns exercícios para praticar os novos conhecimentos.

4.6.3. Análise dos resultados do pós-teste

Depois da realização dos dois laboratórios gramaticais, os discentes tiveram de completar um pós-teste que consistiu no mesmo exercício de tradução e nas mesmas questões específicas anteriormente analisadas, para verificar se houve melhorias relativamente ao tema trabalhado.

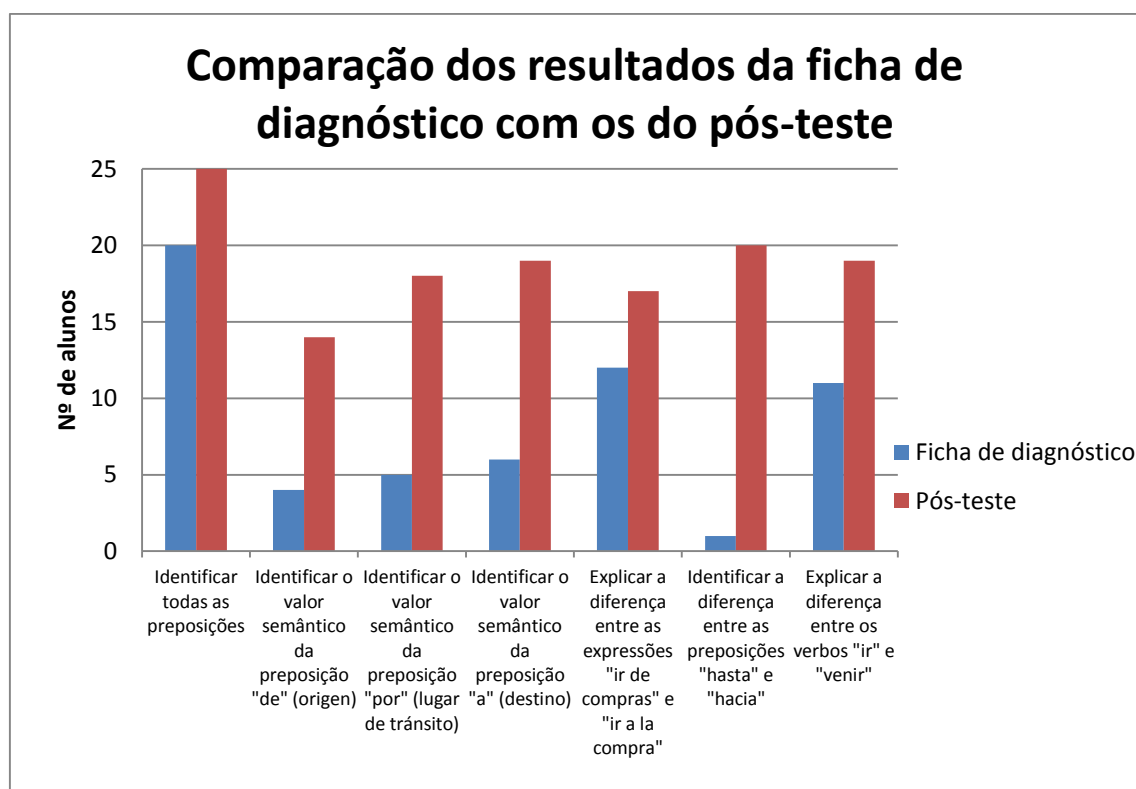
Em relação ao exercício de tradução, os resultados foram bastante satisfatórios. 25 alunos realizaram o pós-teste (3 alunos faltaram nesse dia) e neste exercício 22 usaram corretamente a preposição *por* com o valor de trajetória, nenhum aluno usou a preposição *hasta* para indicar destino e 17 alunos empregaram corretamente a preposição *en* com meios de transporte. Todavia os restantes 8 alunos ainda usaram a preposição *de*. 13 alunos traduziram corretamente a expressão *ir de compras*, contudo muitos ainda usaram a expressão *ir a la compra*. Mais uma vez, a preposição *hacia* não apareceu em nenhuma tradução.



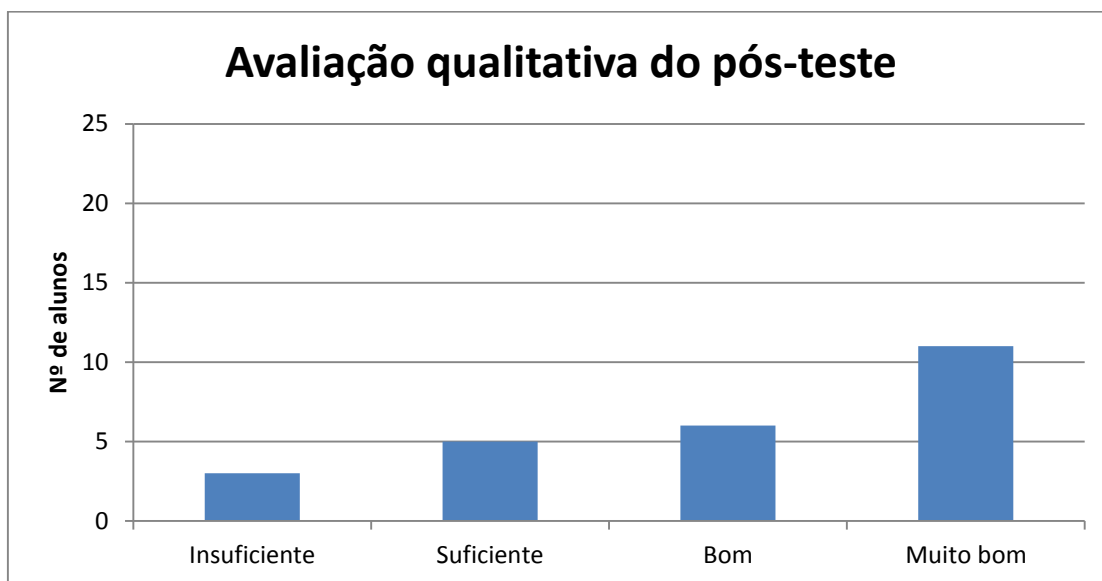
Quanto às questões mais específicas, iguais às da ficha de diagnóstico, em 25 alunos 14 conseguiram identificar corretamente o valor semântico da preposição *de* (*origen*), 18 identificaram o valor da preposição *por* (*lugar de tránsito*) e 19 conseguiram identificar o valor da preposição *a*, que indica *destino*. Houve, assim um grande progresso quando comparamos com os resultados iniciais. Remetemos o leitor para o gráfico comparativo que se apresenta a seguir e que demonstra estes resultados.

Relativamente ao exercício seguinte, no qual os alunos teriam de distinguir a expressão *ir a la compra* de *ir de compras*, 17 alunos conseguiram distinguir estas duas expressões. Todavia 8 alunos ainda as confundem. No exercício seguinte, os discentes deveriam distinguir as preposições *hasta* e *hacia* e 20 alunos fizeram-no, o que representa um excelente resultado porque no geral eles tinham muitas dificuldades em entender o significado da preposição *hacia*. No último exercício era pedido que explicassem a diferença entre os verbos *ir* e *venir*. 19 alunos também conseguiram explicar as diferenças entre esses dois verbos.

No gráfico abaixo comparamos os resultados da ficha de diagnóstico com os do pós-teste. A melhoria dos resultados é significativa:



Para entendermos melhor a evolução destes alunos, também corrigimos os pós-testes e demos uma nota qualitativa a cada aluno. 3 alunos obtiveram insuficiente; 5 suficiente; 6 bom; e onze muito bom. No total as notas são bastante boas:



Como conclusão, tendo em conta os resultados obtidos no pós-teste, houve melhorias significativas no uso e no conhecimento das preposições em espanhol que acompanham verbos de movimento.

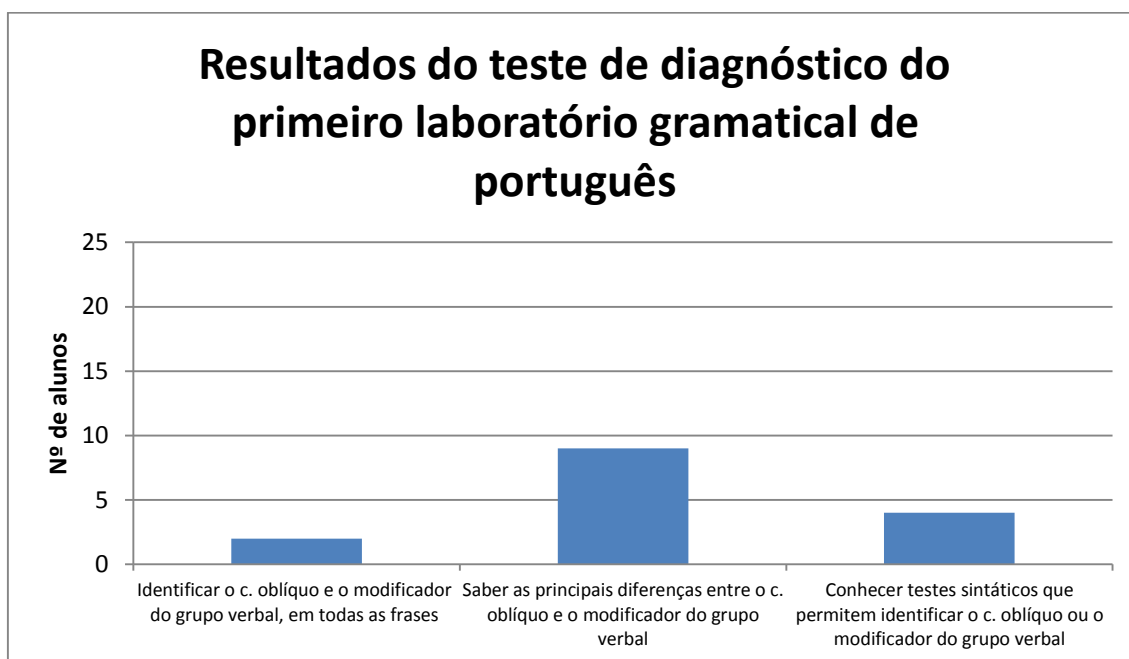
4.7. Apresentação e análise dos resultados de português

4.7.1. Análise dos resultados do teste de diagnóstico do primeiro laboratório gramatical

Os alunos da turma de português, que frequentavam o 10.º ano de escolaridade, também realizaram dois laboratórios gramaticais, o primeiro, em fevereiro, sobre a diferença entre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal, e o segundo, em maio, sobre os verbos de movimento e preposições. Esta turma completou um teste de diagnóstico/pré-teste antes de cada laboratório gramatical e depois um pós-teste igual ao da ficha de diagnóstico.

Relativamente ao teste de diagnóstico (cf. anexo 11), realizado antes do primeiro laboratório gramatical, este continha questões sobre diversas funções sintáticas, mas vamos centrar-nos nos exercícios mais específicos sobre o complemento oblíquo e os modificadores. Este teste foi realizado por 25 alunos, que revelaram algumas dificuldades ao nível da identificação de funções sintáticas nucleares, bem como na distinção entre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal.

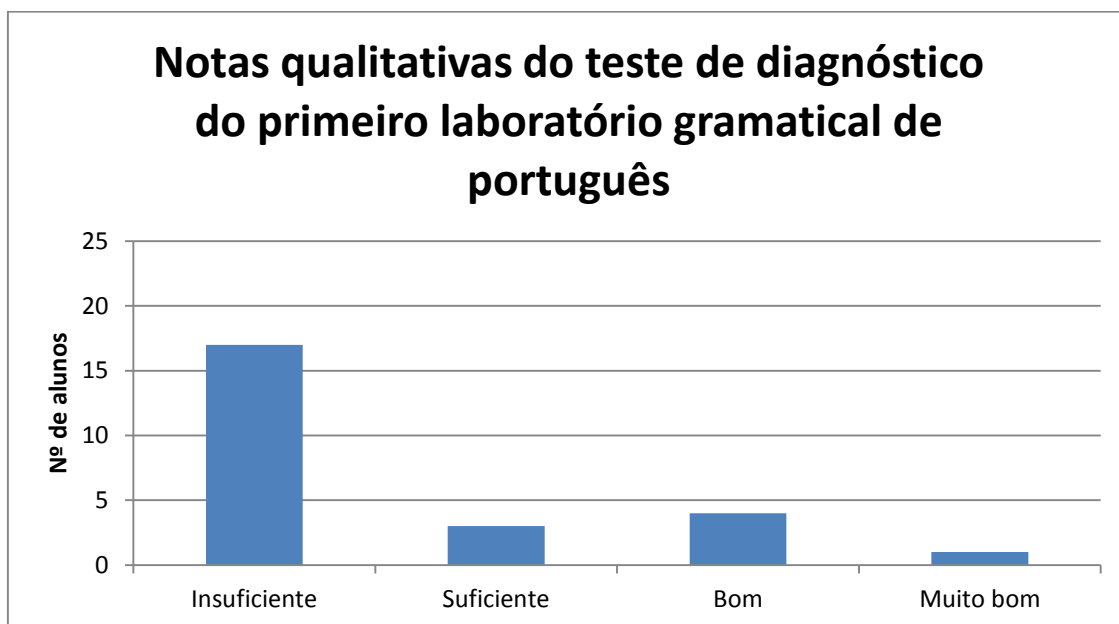
Os resultados foram os seguintes:



Apenas dois alunos conseguiram identificar nas seis frases do exercício o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal. Muitos discentes identificaram o complemento oblíquo como modificador ou os modificadores como complementos oblíquos.

No exercício seguinte tinham de referir algumas diferenças entre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal. 9 alunos sabiam que o complemento oblíquo é selecionado pelo verbo e não pode ser retirado da frase, ao contrário do modificador do grupo verbal, que pode ser omitido da frase. 5 alunos nem responderam a essa questão. Seguidamente, tinham de mencionar se conheciam algum teste sintático que permitisse identificar os constituintes com a função sintática de complemento oblíquo ou com a função de modificador do grupo verbal. 4 alunos, apenas, conheciam o teste da omissão.

Também corrigimos as questões do teste de diagnóstico relativas ao complemento oblíquo e ao modificador do grupo verbal. 17 alunos tiveram insuficiente; 3 tiveram suficiente; 4 bom; e 1 um aluno conseguiu chegar ao muito bom:



4.7.2. Aplicação do primeiro laboratório gramatical

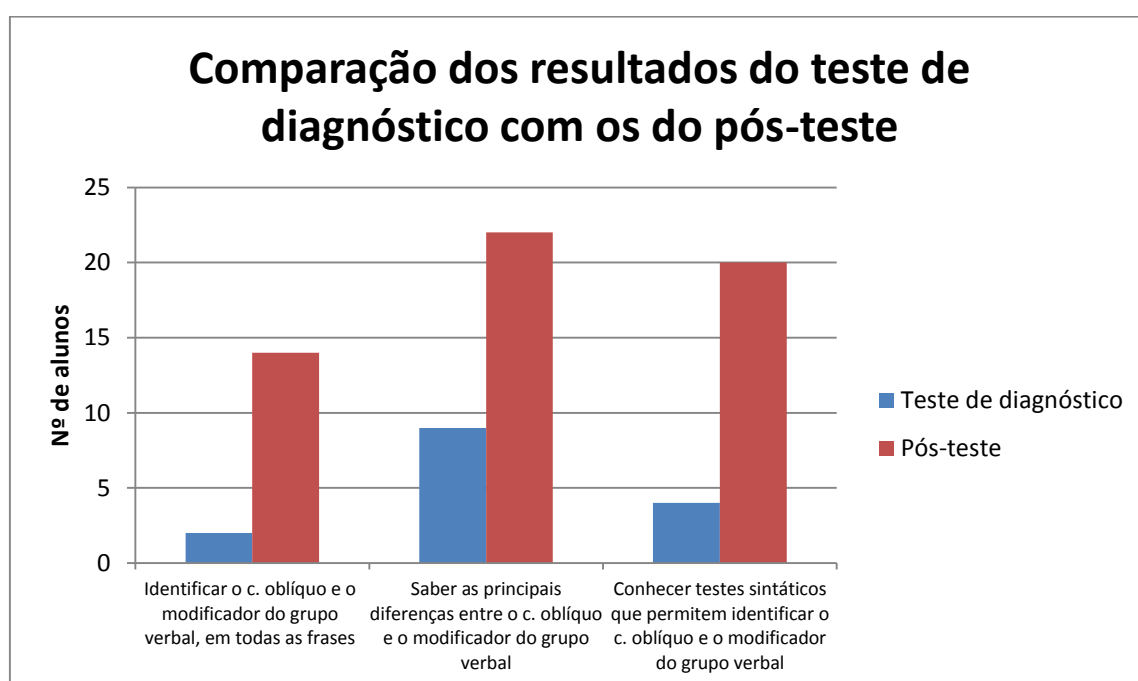
O primeiro laboratório gramatical (cf. anexo 12) é constituído por 3 grupos de questões mais um quadro final com as principais conclusões. O seu objetivo era ajudar os alunos a distinguir o complemento oblíquo do modificador do grupo verbal.

No primeiro exercício, os discentes tinham de ler e refletir sobre um conjunto de frases que continham vários sintagmas preposicionais e adverbiais sublinhados. Inicialmente era solicitado que identificassem o sujeito e o predicado usando alguns testes sintáticos e posteriormente, através do teste da omissão, iriam perceber se os constituintes sublinhados eram complementos oblíquos ou modificadores do grupo verbal. No grupo seguinte tinham de realizar o teste da pergunta-resposta: *O que é que SUJEITO fez + grupo sublinhado* e verificar que pares de pergunta/ resposta resultavam gramaticais ou agramaticais. No terceiro exercício, os alunos deveriam observar um conjunto de frases com complementos indiretos e complementos oblíquos sublinhados e perceber as diferenças entre as duas funções sintáticas, pois, como o complemento indireto também é um sintagma preposicional, pode ser problemático. Tinha de substituir os sintagmas preposicionais sublinhados pelo pronome pessoal *lhe* e verificar que frases ficavam gramaticais, uma vez que essas seriam as que continham um complemento indireto. No quadro final, os discentes tinham de preencher espaços em branco com as ideias principais do laboratório. No final da aula realizaram alguns exercícios para praticar o que aprenderam.

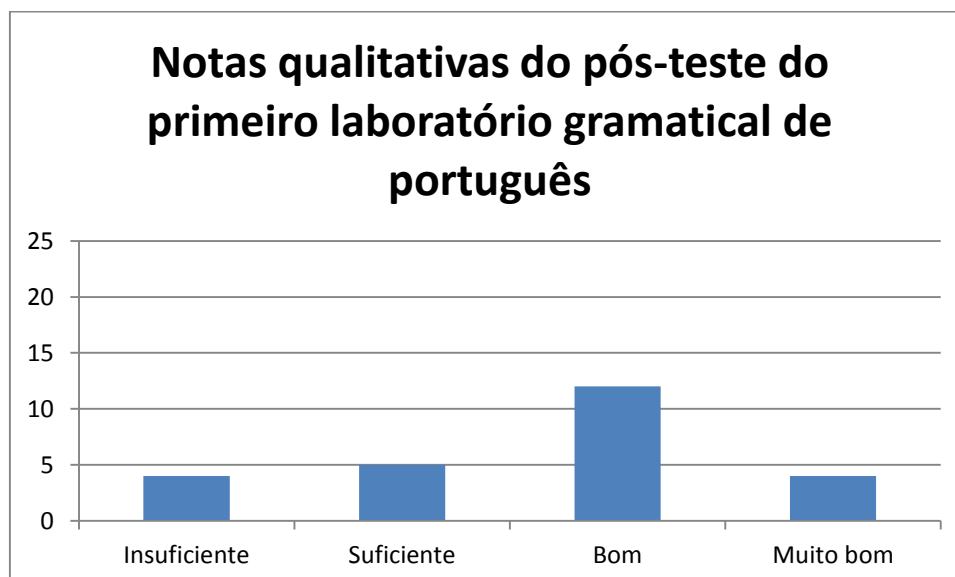
No geral, os alunos não apresentaram dificuldades na resolução dos exercícios. Inclusive, logo nas primeiras questões perceberam que o laboratório gramatical era sobre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal. A metodologia adotada, laboratório gramatical, foi bastante relevante em todo o processo, uma vez que os alunos conseguiram perceber facilmente as diferenças entre as duas funções sintáticas. Pouco tivemos que intervir durante a atividade, pois raramente apresentaram dúvidas. Foi uma aula bastante satisfatória, pois os alunos estavam empenhados na realização do laboratório gramatical e gostaram da atividade.

4.7.3. Resultados do pós-teste

Depois da realização do primeiro laboratório gramatical, 25 alunos resolveram um pós-teste (cf. anexo 13) com algumas questões sobre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal. Neste pós-teste, os alunos revelaram melhorias significativas relativamente ao seu conhecimento sobre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal. 14 alunos já foram capazes de identificar corretamente o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal em todas as frases. Não obstante, 11 alunos ainda confundiram as duas funções sintáticas em algumas frases. 22 conseguiram explicar claramente a diferença entre as duas funções sintáticas e 20 alunos foram capazes de usar os testes sintáticos para identificar o complemento oblíquo. O seguinte gráfico compara os resultados da ficha de diagnóstico com os do pós-teste:



Através do gráfico conseguimos perceber melhor a evolução dos alunos desde a realização do teste de diagnóstico até ao pós-teste. Também atribuímos uma nota qualitativa a cada pós-teste e os resultados foram os seguintes:



4 obtiveram insuficiente; 5 conseguiram suficiente; 12 bom; e 4 muito bom. Apesar de 4 alunos ainda demonstrarem dificuldades na distinção entre as duas funções sintáticas, os resultados foram, no geral, bons.

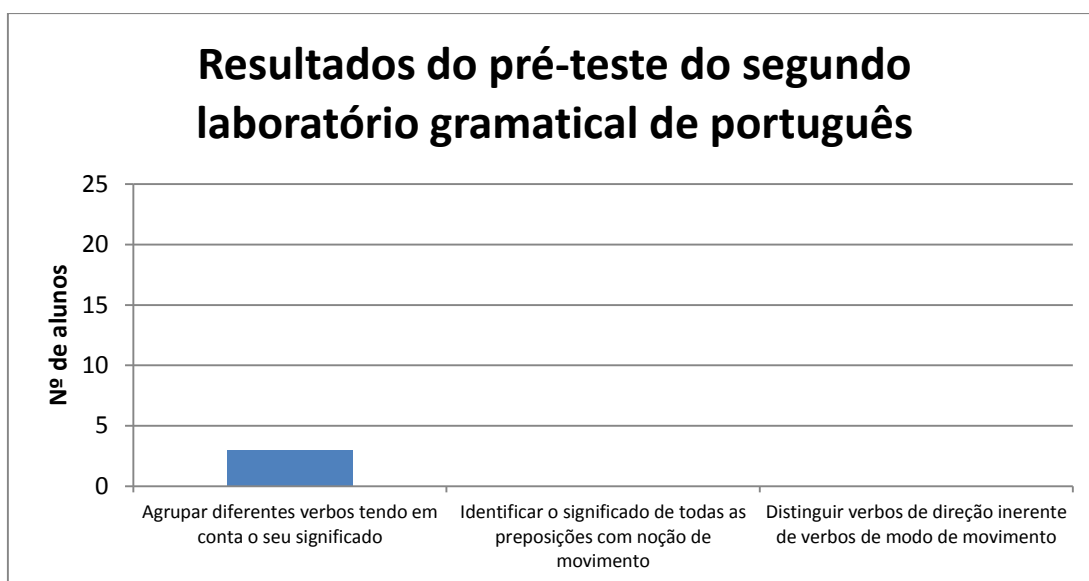
4.7.4. Análise dos resultados do pré-teste sobre verbos de movimento e preposições

Quanto ao segundo laboratório gramatical (cf. anexo 15), o seu objetivo era trabalhar os valores semânticos dos verbos de movimento e preposições. Os alunos também tiveram de completar um pré-teste e um pós-teste.

O pré-teste (cf. anexo 14) foi realizado por 24 alunos. Na primeira questão os discentes tinham de agrupar um conjunto de verbos tendo em conta o que significavam: verbos de localização, de movimento e verbos que indicam estados psicológicos. A maioria dos alunos não conseguiu explicar ou identificar o significado desses verbos e agrupavam-nos com significados diferentes. Outros apenas agrupavam os verbos e não explicavam o que significavam. Estas dificuldades são compreensíveis, uma vez que não estão habituados a abordar estes conteúdos nesta perspetiva semântica.

Todavia, um pequeno grupo de alunos conseguiu explicitar o significado dos verbos de uma forma elucidativa, por exemplo, para designarem verbos psicológicos,

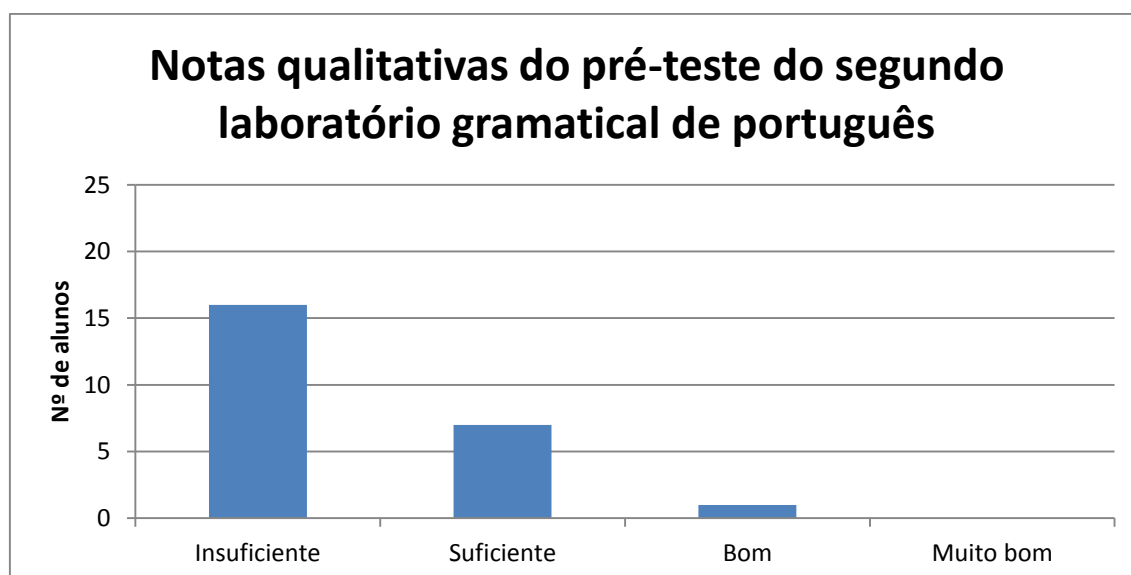
referiam que eram verbos que indicavam sentimentos. 3 discentes conseguiram explicar o significado dos três tipos de verbos no mesmo exercício:



No exercício seguinte teriam de identificar os valores semânticos de algumas preposições com noção de movimento: *de* (origem); *desde* (origem); *em* (trajetória); *por* (trajetória); *a* (destino); *para* (destino). Nenhum aluno conseguiu identificar o significado das 6 preposições no mesmo exercício. 10 discentes erraram a identificação do significado de todas as preposições ou não responderam. 12 alunos conseguiram identificar as que indicavam origem e destino, todavia tiveram bastantes dificuldades em identificar o valor das preposições *em* e *por*, que podem significar trajetória com verbos de movimento e apenas referiram que indicavam localização. Provavelmente, os alunos responderam que as preposições *em* e *por* indicam localização porque o significado básico da preposição *em* é localização espacial estática e os alunos parecem não compreender que, com alguns verbos de movimento, a preposição *em* adquire um valor dinâmico. O facto de também referirem que o valor da preposição *por* com verbos de movimento também é de localização pode estar relacionado com a sua interpretação das frases, ou seja, como a preposição *em* e *por* têm um significado parecido nas frases, indicam que ambas significam localização.

No último exercício, os discentes teriam de distinguir os dois tipos de verbos de movimento: verbos de direção inerente e verbos de modo de movimento. Não esperávamos obviamente que usassem esta terminologia, o nosso objetivo era que eles tentassem explicar as diferenças relativamente ao seu significado e também quanto à

ocorrência com as preposições, pois os verbos de modo de movimento ocorrem com mais preposições do que os verbos de direção inerente. Os discentes apresentaram algumas interpretações curiosas. Uma aluna, por exemplo, referiu que os verbos do grupo I, que são os verbos de modo de movimento, indicavam continuidade, enquanto os verbos do grupo II, de direção inerente, indicavam movimento com finalidade (cf. anexo 20). Apesar de não descrever exatamente os valores desses verbos, conseguiu, de certa forma, aproximar-se do significado dos mesmos. Nenhum aluno conseguiu, no entanto, explicar claramente a diferença entre os dois tipos de verbos de movimento. Também avaliamos este pré-teste. 16 alunos tiveram insuficiente; 7 suficiente; 1 bom; nenhum aluno alcançou o muito bom:



4.7.5. Aplicação do laboratório gramatical na aula

Este laboratório gramatical (cf. anexo 15) é bastante mais complexo do que o primeiro, pois foi a primeira vez que estes alunos realizaram um laboratório gramatical sobre semântica frásica, que, apesar de fazer parte dos conteúdos do 10.º ano de escolaridade, é um conteúdo pouco abordado nas aulas de língua materna. Como já foi referido anteriormente, o objetivo deste laboratório era trabalhar os valores semânticos dos verbos de movimento e preposições.

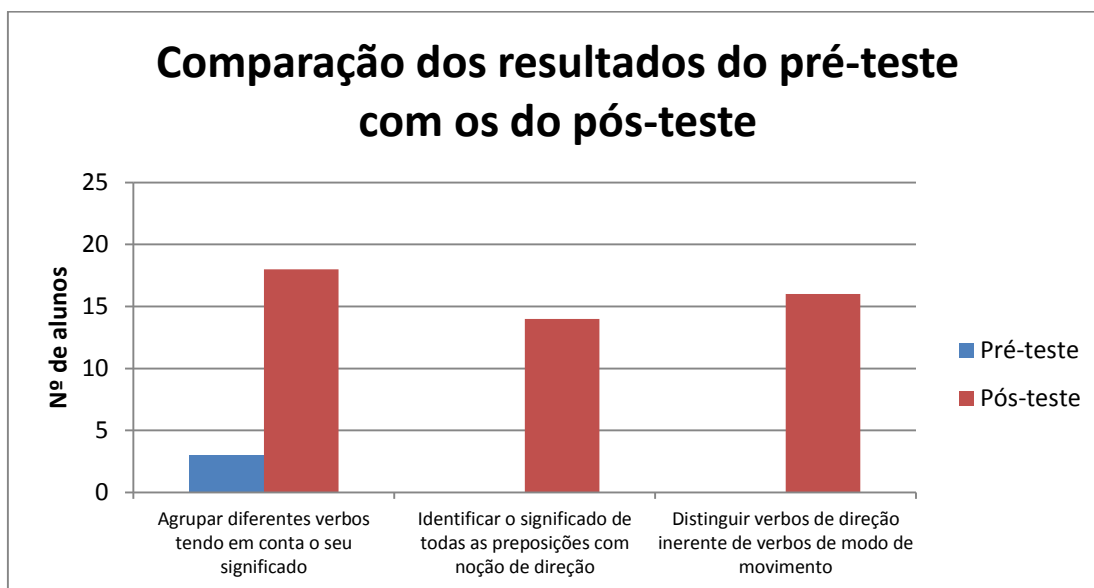
O laboratório gramatical era constituído por 4 grupos de questões. No primeiro grupo os alunos tinham de observar um conjunto de frases com verbos de significados diferentes e agrupá-los. No grupo seguinte as questões já estavam centradas nos verbos

de movimento e nas preposições com que podem ocorrer e posteriormente tinham de identificar os valores semânticos das preposições com noção de movimento. No terceiro grupo os discentes deveriam observar algumas frases com verbos de direção inerente e, tendo em conta as preposições que os acompanham, concluir que estes diferem dos verbos de movimento do exercício anterior. No quarto exercício, os alunos tinham de refletir sobre os verbos de modo de movimento e os verbos de direção inerente e as preposições que os acompanham e tentar explicar as principais diferenças.

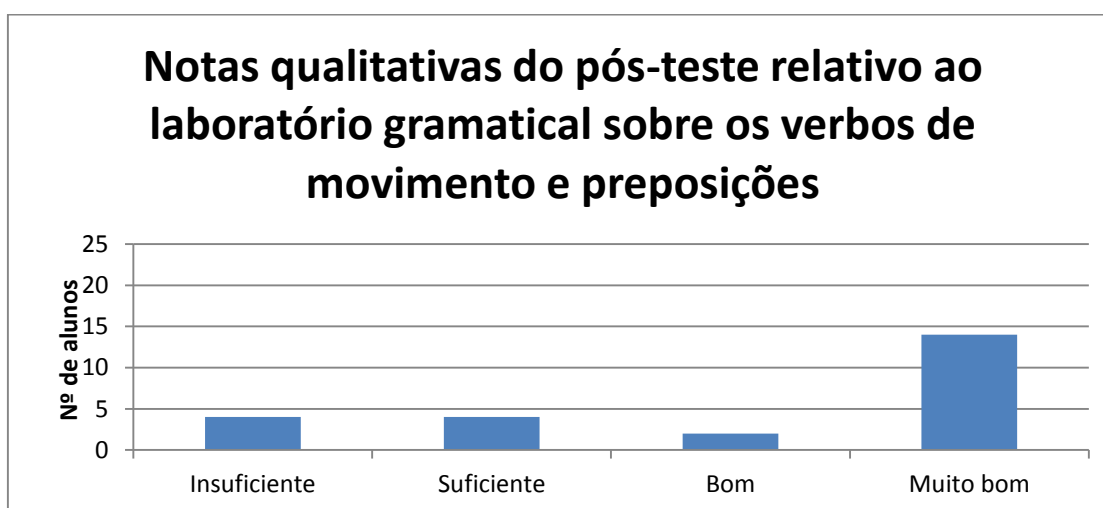
Ao contrário do laboratório gramatical anterior, os alunos demonstraram algumas dificuldades na realização deste, visto que nunca tinham realizado uma reflexão sobre o significado de verbos de movimento e das preposições que os acompanham. Não foi fácil e este grupo de alunos ficava desmotivado facilmente. Tivemos de ajudá-los um pouco mais, todavia um pequeno grupo de alunos conseguiu completar o laboratório com alguma facilidade.

4.7.6. Análise do pós-teste

Depois de realizarem o laboratório gramatical sobre os verbos de movimento e preposições, 24 discentes tiveram de completar o pós-teste (cf. anexo 14), que era igual ao pré-teste. As melhorias foram significativas. 18 alunos conseguiram agrupar os diferentes verbos tendo em conta o seu significado, verbos que indicam estados psicológicos, localização e movimento. 14 discentes conseguiram identificar os valores semânticos de todas as preposições com noção de movimento e apenas 3 alunos não conseguiram identificar nenhuma. Na questão seguinte, 16 alunos conseguiram distinguir e explicar as diferenças entre os verbos de direção inerente e os verbos de modo de movimento. No seguinte gráfico comparamos os resultados do pré-teste com os do pós-teste:



Também neste pós-teste atribuímos notas qualitativas. Foram as seguintes:



4 alunos tiveram insuficiente e outros 4 suficiente. Apenas 2 alunos alcançaram o bom e um número expressivo de discentes, 14, alcançou a nota de muito bom. Estas notas confirmam os bons resultados já apontados no gráfico anterior.

Para concluir, importa referir que o estudo da semântica na aula de LM pode ser difícil inicialmente, uma vez que os alunos não estão habituados a realizar este tipo de exercícios, todavia foi satisfatório verificar a evolução dos mesmos durante a realização deste estudo.

Considerações finais

Este estudo teve um duplo objetivo, tendo em conta o trabalho desenvolvido na disciplina de espanhol e na disciplina de português. Na primeira procuramos ajudar os alunos a eliminar as interferências detetadas no uso de preposições que ocorrem com verbos de movimento em espanhol e a diferenciar o verbo *venir* do verbo *ir*. Na aula de LM procuramos consciencializar os discentes sobre a diferença entre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal, mas também sobre os valores semânticos dos verbos de movimento e das preposições que os acompanham.

Para levar a cabo este trabalho foi essencial fazer um enquadramento teórico sobre diversos aspetos relacionados com o nosso estudo. No primeiro capítulo debruçamo-nos sobre o conceito de interlíngua, sistema linguístico transitório que contém regras da LM, da L2/LE, mas também regras próprias. Neste sistema ocorrem diversos fenómenos, tais como a fossilização, que consiste no uso persistente de regras e vocábulos da LM nas diversas etapas da IL do aluno, e interferências da LM. Em línguas próximas como o português e o espanhol, as interferências ocorrem com alguma frequência, o que poderá perturbar o processo de aprendizagem, nos casos em que estas não são eliminadas em níveis iniciais de aprendizagem. No segundo capítulo analisamos as vantagens da aprendizagem da gramática na aula de LM e na aula de ELE e também tentamos contextualizar a aprendizagem da semântica na aula de LM, e, depois, centramo-nos nas principais características dos verbos de movimento e preposições. No terceiro capítulo focamo-nos nas vantagens de uma abordagem indutiva na aprendizagem da gramática, mais concretamente através da realização de laboratórios gramaticais. Por fim, no quarto e último capítulo, contextualizamos a parte prática do trabalho. Apresentamos e analisamos os dados obtidos durante a realização do estudo.

Desenvolver este trabalho foi uma árdua tarefa, essencialmente devido aos escassos estudos sobre os verbos de movimento no PE. Também não encontramos nenhum material didático sobre este tipo de verbos na aula de língua materna. De facto, apesar de a semântica frásica estar contemplada no programa orientador da disciplina, os docentes de português não ocupam muito tempo das suas aulas com uma reflexão formal sobre a mesma. Contudo, o estudo do significado, quer na aula de LM, quer na

aula de L2/LE, é essencial para que os alunos consigam usar e compreender a língua de forma satisfatória, evitando interpretações erradas.

Optamos por desenvolver este estudo através de uma abordagem indutiva, mais concretamente, por meio de laboratórios gramaticais. Este método, ao contrário do dedutivo, mais tradicional, baseia-se na Teoria Geral da Aprendizagem, que defende uma aprendizagem mais autónoma, baseada na descoberta e reflexão. Uma aprendizagem desta natureza produzirá resultados mais satisfatórios a longo prazo.

Tendo em conta que os dados já foram apresentados e analisados, podemos afirmar que ocorreu uma evolução bastante positiva nos alunos ao longo do estágio pedagógico e os resultados finais são bons. Temos noção de que o estudo realizado baseou-se numa amostra bastante reduzida, sem embargo não podemos ficar indiferentes à evidente melhoria dos alunos depois da realização dos laboratórios gramaticais. De facto, estes são um instrumento adequado para trabalhar conteúdos gramaticais, quer na aula de língua materna, quer na aula de língua estrangeira. A realização de laboratórios gramaticais possibilita a aquisição de conhecimentos através de diferentes etapas, partindo de um nível mais acessível até chegar a outro mais complexo. Através de um processo de descoberta, a aprendizagem torna-se mais significativa e motivadora e podemos comprová-lo, enquanto os alunos realizavam os laboratórios gramaticais. A mobilização do conhecimento implícito dos alunos ajudou consideravelmente todo o processo e as duas turmas melhoraram consideravelmente o seu conhecimento e uso relativamente aos conteúdos abordados.

É sabido que habitualmente os docentes de português dedicam mais tempo à análise literária do que à gramática, seja porque os conteúdos da primeira são muito extensos, seja porque a sua presença é bastante significativa nos exames nacionais. Esta situação piorará muito provavelmente no próximo ano letivo, de 2015/2016, devido ao novo *Programa de Português do Ensino Secundário*, que entrou este ano em vigor. Acreditamos, por isso, que trabalhos desta natureza são cruciais, pois permitem uma consciencialização linguística sobre determinados aspetos da língua que facilmente são esquecidos no quotidiano das aulas.

Bibliografia

- Alonso Raya, R. *et al.* (2010). *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Barcelona: Difusión.
- Aparecida Duarte, C. (1999). *Diferencias de usos gramaticales entre Español / Portugués*. Madrid: Editorial Edinumen.
- _____. (1999). Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas. In I. Penadés Martínez (Ed.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (Español – Portugués y Español – Chino)*. Madrid: Edinumen, 79-96.
- Azpiroz, V. L. (1998). O ensino do português como língua estrangeira: principais dificuldades enfrentadas pelos hispanofalantes rumo à língua-alvo. In P. F. Pinto & N. Júdeice (Eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 129-140.
- Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Editora SGEL, 369-387.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (5ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Berché, M, Nussbaum, L. & Llobera, M. (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.
- Bosque, I. (2014). Inner and outer prepositions with Spanish verbs of vertical movement. In E. Barrajón López, J. L. Cifuentes Honrubia & S. Rodríguez Rosique (eds.), *Verb Classes and Aspect*. Alicante: Universidad de Alicante, 77-97.
- Bravo, A. & Méndez, J. L. (2004). De la gramática formal a la gramática para el profesor. In *XV Congreso Internacional de la ASELE*. Sevilla: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 186-192. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0184.pdf.
- Brito, A. M. (2010). Da “arte” à ciência: o caminho da gramática. In A. M. Brito (Ed.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 1-10.

- Bruyne, J. (1999). Las preposiciones. In I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 659-701.
- Cadierno, T. (1995). El aprendizaje y enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *REALE: Revista de estudios de adquisición de la lengua española* 4, 67-86. Disponível em http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf.
- Casteleiro, J. M. & Reis, S. (2007). A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol: Diferenças fonético-fonológicas e lexicais. In F. Capucho, A. A. P. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica, 347-356.
- Castellà Lidon, J. M. (2006). Que gramática para a escola? Sobre árvores, gramáticas e outras formas de se andar pela rama. In C. Lomas (ed.), *O Valor das Palavras (II) Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Lisboa: Edições Asa, 19-31.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Asa. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa, J. (2002). Será que a linguística generativa pode ser útil aos professores de português?. In C. Mello, I. Pereira, M. H. Santana, M. J. Carvalho & F. Brito (eds.), *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, 225-243.
- _____. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com a leitura, escrita e oralidade. In *Actas – Conferência internacional sobre o ensino do português*. Lisboa: Ministério da Educação, 149-165.
- _____. (2011). Desenvolvimento da linguagem e ensino da língua materna. In I. Duarte & O. Figueiredo (eds.), *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto, 121-139.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua – Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação.
- Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata. M. A. Costa, L.

- Prista & I. Duarte (eds.), *Para a didáctica do português – seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições colibri, 75-117.
- _____. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?. In M. R. Delgado-Martins, I. Rocheta & D. R. Pereira (eds.), *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 75-84.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Demonte, V. (2011). Los eventos de movimiento en español: construcción léxico-sintáctica y microparámetros preposicionales. In J. Cuartero Otal, L. García Fernández & Carsten Sinner (Eds.), *Estudios sobre perífrasis y aspecto*. München: Peniope, 16-42. Disponível em <http://www.lineas.cchs.csic.es/lycc/sites/lineas.cchs.csic.es/lycc/files/dem-verbmov.pdf>.
- Dicionário Terminológico. Disponível em <http://dt.dgide.min-edu.pt/>.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata. M. A. Costa, L. Prista & I. Duarte (eds.), *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 165-177.
- _____. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?. In M. R. Delgado-Martins, I. Rocheta & D. R. Pereira (eds.), *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 75-84.
- _____. (1997). Algumas boas razões para ensinar gramática. In 2º encontro de professores de português. Lisboa: Areal Editores, 110-122.
- _____. (2010). Mudam-se os tempos, muda-se a gramática. In A. M. Brito (ed.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 11-28.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Learning Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eres Fernández, G. (2003). Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. In *I Simpósio de Linguística Contrastiva e Gêneros Textuais*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 101-118.

Disponível

em

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4528/10902>.

- Faia, A.(2000). As preposições em inglês: um estudo na aquisição da L2. In *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Faro: Associação Portuguesa de Linguística, 371-405. Disponível em http://www.apl.org.pt/docs/actas-15-encontro-apl-1999_vol2.pdf.
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 10.º ano*. Ministério da Educação.
- _____. (2002). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 11.º ano*. Ministério da Educação.
- Fernández Rodríguez, M. (1998). Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em português. In P. F. Pinto & N. Júdice (eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 65-89.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna – dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Lisboa: Edições Asa.
- Filho, D. G. S. (2014). Padrão tipológico: a representação do movimento. In *III Colóquio Internacional de estudos linguísticos e literários*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Disponível em https://www.academia.edu/12423684/PADR%C3%83O_TIPOL%C3%93GICO_A_REPRESENTA%C3%87%C3%83O_DO_MOVIMENTO.
- Frias, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua estrangeira, uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Gabrielsson, S. (2011). *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera - Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*. Lund: Lunds Universitet.
- García González, J. & Coronado González, M. L. (2005). El tratamiento inductivo de la gramática y del léxico en el aula de español. In *I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo: Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, 1-16. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Talleres/2005_ESP_05_52Garcia_coronado.pdf?documentId=0901e72b80e52b31.

- Gelabert, M. J., Bueso, I. & Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Bautista, A. (2011). Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y los préstamos. In *Actas del IV congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*. Évora: Universidade de Évora, 80-98. Disponível em <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/98821>.
- Gómez Torrego, L. (1994). La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua. In *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE*, Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 79-85. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2014). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Escola Secundária de Penafiel*. Ministério da Educação e Ciência.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Leal, A. & Oliveira, F. (2008). Subtipos de verbos de movimento e classes aspetuais. In *XXIII Encontro nacional da associação portuguesa de linguística*. Évora: Associação Portuguesa de Linguística, 287-298. Disponível em http://www.apl.org.pt/docs/23-textos-seleccionados/21-Leal_Oliveira.pdf.
- Leiria, I. (1998). Falemos antes de “verdadeiros amigos”. In P. F. Pinto & N. Júdice (Eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 11-29.
- Levin, B. (1993). *English verbs classes and alternations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (ed.), *O valor das Palavras (I) – Falar, Ler e Escrever nas aulas*. Lisboa: Edições Asa, 13-24.
- _____. (2006). A educação literária. In C. Lomas (ed.), *O Valor das Palavras (II) Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Lisboa: Edições Asa, 73-87.

- Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (2003). Ciências da Linguagem, competência comunicativa e ensino da Língua. In C. Lomas, *O valor das Palavras (I) – Falar, Ler e Escrever nas aulas*. Lisboa: Edições Asa, 27-70.
- Lopes, A. C. M. (2002). Oficina de gramática – tópicos de semântica frásica. In C. Mello, I. Pereira, M. H. Santana, M. J. Carvalho & F. Brito (eds.), *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, 171-183.
- Lopes, A. C. M. & Rio-Torto, G. (2007). *Semântica*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la Lengua Materna (L1) y el aprendizaje de una Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Editora SGEL, 261-286.
- Martín Peres, E. (2004). La subcompetencia lingüística o gramatical, In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Editora SGEL, 467-489.
- Martín Peres, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editora SGEL.
- Martín Sánchez, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59-76. Disponível em <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/28850>.
- Mateus, M. H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (7.^a ed.). Lisboa: Caminho.
- Mendonça Mendes, E. A. (1998). Ensino do Léxico português para hispanofalantes. In P. F. Pinto & N. Júdice (Eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 91-99.
- Moliner, M. (2012). *Uso de las preposiciones*. Madrid: Editorial Gredos.
- Muñoz Liceras, J. (1992). *Adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: A. Machado Libros.
- Morimoto, Y. (2001). *Los verbos de movimiento*. Madrid: Visor Libros.
- Núñez Delgado, M. P. & Vera Hidalgo, M. (2006). Língua e ensino da língua no ensino secundário: reflexões sobre um desencontro. In C. Lomas (ed.), *O Valor das Palavras (II) Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Lisboa: Edições Asa, 59-70.

- Oliveira, F. *et al.* (2001). O lugar da semântica nas gramáticas escolares: o caso do tempo e do aspecto. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (eds.), *A linguística na formação do professor de português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 65-81. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19689>.
- Oliveira, F. *et al.* (2008). Questões de semântica temporal nos programas de português do ensino secundário. In F. Oliveira & I. M. Duarte (eds.), *O fascínio da linguagem. Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 119-128. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6698.pdf>.
- Omori, H. (2010). *Una propuesta sobre la enseñanza de las preposiciones*. Fukuoka. Disponível em <http://gidetokio.curhost.com/archivos/201207HirokoOmori.pdf>
- Ortega Olivares, J. (2010). La enseñanza de la gramática y el aprendizaje de español/LE. *Revista de Filología Hispánica*, 4, 325-347. Disponível em http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.ortega.pdf.
- Peres, J. A. (1996). Considerações sobre as provas específicas de português. In M. R. Delgado-Martins, I. Rocheta & D. R. Pereira (eds.), *Formar professores de português, hoje* (pp. 133-139). Lisboa: Edições Colibri, 133-139.
- Ponce de León Romeo, R. (2005). Focos y tópicos en contraste: consideraciones sobre la adquisición de procedimientos de focalización y topicalización en alumnos de español lusohablantes. *Literatura e Cultura no espaço ibérico*, 6, 55-72. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5551/2/61284.pdf>.
- Portillo Mayorga, R. (2002). Estrategias para el desarrollo de la competencia gramatical: español e inglés. Hacia una enseñanza intercultural de las lenguas, In *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad - Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE*. Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 689-696. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0689.pdf.
- Raposo, E., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L. & Mendes, A. (2013). *Gramática do Português*. Volume II. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Rocha, C. B. & Cuadros, R. M. L. (2013). Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores de ele en un contexto de lenguas próximas. *XXIV Congreso Internacional de la ASELE*. Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 99-109. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_099.pdf
- Sánchez Iglesias, J. J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE*. Universidade de Salamanca. Disponível em <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/116103/1/84-7800-650-8.pdf>
- Sánchez Jiménez, D. (2010). La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 18, 13-44. Disponível em <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20262>
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Seco, M. (1988). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Seco, M., Andrés, O. & Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguillar.
- Seixas, J. et al. (2001). *Programa de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Silva, H. M. (1996). A lição de gramática na aula de português: abordagens da estrutura frásica. In I. Duarte & I. Leiria (eds.), *Congresso internacional sobre o português*, vol. III. Lisboa: Edições Colibri, 555-567.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. (2009). O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita. In *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 437-451. Disponível em http://www.apl.org.pt/docs/24-textos-selecionados/30-Rodrigues_Silvano.pdf.
- _____. (2010). A Pedagogia dos discursos e o Laboratório Gramatical no Ensino da Gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (ed.), *Gramática: História, Teorias e Aplicação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 275-286.

- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME, Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. & Rodrigues, P. (2006). O Ensino da Gramática Visto por Professores e Alunos. In I. Sim-Sim (ed.), *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa, 125-138.
- Suy, G. (2011). *Sobre las preposiciones directivas en español (a, en) y en portugués (a, em, para) con algunos verbos de movimiento: un análisis comparativo*. Univesiteit Gent. Disponível em http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/653/RUG01-001786653_2012_0001_AC.pdf
- Tusón, A. (2006). A competência gramatical como parte integrante da competência comunicativa. In C. Lomas (ed.), *O Valor das Palavras (II) Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Lisboa: Edições Asa, 33-57.
- Vieira, M. C. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vygotski, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Waluch – De la Torre, E. (2005). Diferencias y proximidades en el empleo de las preposiciones con los verbos de movimiento en español y portugués. Visión cognitiva. *Intralingüística*, 16 (2), 1175-1189. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514935>.
- _____. (2007). *Análisis comparado de las preposiciones espaciales en español, portugués y polaco*. Universidad de Varsovia e Universidad de Granada. Disponível em <http://hera.ugr.es/tesisugr/16844373.pdf>.
- Zanón Gómez, J. (ed.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Anexos

Anexo 1

Ficha diagnóstica/ Post-
prueba

Traduce al español el siguiente texto:

A nossa viagem a Marraquexe foi muito atribulada. Apanhamos o avião sexta-feira de manhã e chegamos à cidade marroquina às onze horas. Fomos de autocarro até ao hotel porque era mais barato. Este ficava junto à praça principal da cidade: a praça Jemaa El Fna. Andamos nas ruas da cidade a tarde toda. É fascinante! Depois, decidimos ir às compras ao maior mercado da cidade. Compramos duas blusas verdes e uma carteira castanha de couro. Após esta visita ao mercado, fomos para o museu Tiskiwin. Aí, vimos as diversas coleções do antropologista holandês Bert Flint.

No dia seguinte, visitamos os jardins da *Menara* e o palácio *El Badi*. Regressamos ao Porto no domingo.

1. Observa las frases siguientes.

a) Vengo de Madrid.

b) Estamos paseando por el parque.

c) Ya hemos llegado a casa.

1.1. Subraya las preposiciones de las frases anteriores.

1.2. Explica cuál es la diferencia entre esas preposiciones.

2. Presta atención a las frases siguientes:

I

a) Mañana iré de compras con mi hermana.

b) Mañana irá a la compra con mi hermana.

II

a) Voy hasta la frontera.

b) Voy hacia la frontera.

2.1. Explica cuál es la diferencia entre la frase a) y la frase b) del grupo I.

2.2. ¿Existe alguna diferencia entre la frase a) y la frase b) del segundo grupo? Exponla.

3. Presta atención a las expresiones siguientes:

- a) La próxima semana iremos a casa de mis padres.
- b) Ayer fui a una fiesta estupenda.
- c) Ven al colegio.
- d) El próximo año vendré a México.

3.1. Intenta explicar cuál es la diferencia entre el verbo *ir* y el verbo *venir* desde la perspectiva del hablante.

3.2. Indica en qué frases el destino coincide con el sitio donde está el hablante.

Elaboración propia

Correção

Traduce al español el siguiente texto:

A nossa viagem a Marraquexe foi muito atribulada. Apanhamos o avião sexta-feira de manhã e chegamos à cidade marroquina às onze horas. Fomos de autocarro até ao hotel porque era mais barato. Este ficava junto à praça principal da cidade: a praça *Jemaa El Fna*. Andamos nas ruas da cidade a tarde toda. É fascinante! Depois, decidimos ir às compras ao maior mercado da cidade. Compramos duas blusas verdes e uma carteira castanha de couro. Após esta visita ao mercado, fomos para o museu *Tiskiwin*. Aí, vimos as diversas coleções do antropologista holandês Bert Flint.

No dia seguinte, visitamos os jardins da *Menara* e o palácio *El Badi*. Regressamos ao Porto no domingo.

Nuestro viaje a Marrakesh ha sido muy agitado. Cogimos el avión el viernes por la mañana y llegamos a la ciudad marroquí a las once. Fuimos en autobús hasta el hotel porque era más barato. Este quedaba cerca de la plaza principal de la ciudad: la plaza Jemaa El Fna. Anduvimos por las calles de la ciudad toda la tarde. ¡Es fascinante! Luego, decidimos ir de compras al mayor mercado de la ciudad. Compramos dos blusas verdes y un bolso marrón de cuero. Después de esta visita al mercado fuimos al museo Tiskiwin. Allí, vimos las diversas colecciones del antropólogo holandés Bert Flint.

Al día siguiente, visitamos los jardines de la Menara y el palacio El Badi. Regresamos a Oporto el domingo.

1. Observa las frases siguientes.

- a) Vengo de Madrid.
- b) Estamos paseando por el parque.
- c) Ya hemos llegado a casa.

1.1. Subraya las preposiciones de las frases anteriores.

1.2. Explica cuál es la diferencia entre esas preposiciones.

La preposición *de* indica origen; *por* indica lugar de tránsito; y *a* destino.

2. Presta atención a las frases siguientes:

I

- a) Mañana iré de compras con mi hermana.
- b) Mañana irá a la compra con mi hermana.

II

- a) Voy hasta la frontera.
- b) Voy hacia la frontera.

2.1. Explica cuál es la diferencia entre la frase a) y la frase b) del grupo I.

La expresión *ir de compras*, en la frase a), significa comprar, por ejemplo, productos como ropa o calzado. La expresión *ir a la compra*, en la frase siguiente, significa que vamos a comprar productos útiles para casa como comida o productos de limpieza.

2.2. ¿Existe alguna diferencia entre la frase a) y la frase b) del segundo grupo? Exponla.

Respecto a las frases del grupo II, estas tienen preposiciones diferentes: hasta y hacia. La primeira significa término de lugar; la segunda indica dirección.

3. Presta atención a las expresiones siguientes:

- a) La próxima semana iremos a casa de mis padres.
- b) Ayer fui a una fiesta estupenda.
- c) Ven al colegio.
- d) El próximo año vendré a México.

3.1. Intenta explicar cuál es la diferencia entre el verbo *ir* y el verbo *venir* desde la perspectiva del hablante.

El verbo *ir* indica un movimiento desde el sitio donde está el hablante hasta otro sitio diferente. El verbo *venir* indica un movimiento desde otro lugar hasta el lugar donde está el hablante.

3.2. Indica en qué frases el destino coincide con el sitio donde está el hablante.

Las frases c) y d).

Anexo 2



UD Vacaciones

Imagen de una familia que va de vacaciones

Profesora Célia Fraga



Anexo 3



UD Vacaciones

Texto sobre unas vacaciones en Colombia

Profesora Célia Fraga

Colombia, 19 de agosto de 2014

Querida Ana,

Mi primer viaje a Latinoamérica me llevó a Colombia, donde estuve tres semanas. En el aeropuerto nos esperó la guía Elena que nos llevó a nuestra posada. Ella habita cerca de Cartagena de Indias. Primero pasamos unos días en la selva del Amazonas. El clima es muy húmedo porque llueve mucho allá. El bosque y el río son muy bonitos. Es indescriptible. Paseamos por el río en un pequeño barco y luego caminamos durante mucho tiempo por el bosque. Allí la vegetación era muy espesa. Muchos turistas temen sus peligros. Después fuimos a Cartagena, donde estuvimos cuatro días. Viajamos a lo largo de la costa y pasamos mucho tiempo en la playa. Pudimos disfrutar del escenario típico del Caribe: aguas turquesas, palmeras y muchos peces de colores, un paraíso para bucear. Al final, pasamos unos días en Bogotá. La capital de Colombia es el corazón de los Andes y allí visitamos el centro de la ciudad que tiene edificios muy antiguos y museos interesantes. Regresamos a España hoy por la noche. Nos ha gustado muchísimo este viaje.

Besos y abrazos,
Andrea

PD: He comprado un regalito para ti.

Adaptado de Krebs, Adrijana, in www.marcoele.com



Anexo 4



UD Vacaciones

Laboratorio gramatical

Profesora Célia Fraga

1. Compara los verbos subrayados en el texto y completa el siguiente cuadro:

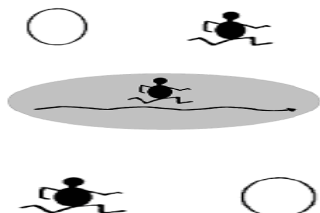
Verbos relacionados con movimiento	Verbos relacionados con localización	Verbos relacionados con estados psicológicos

2. Ahora vas a observar algunas preposiciones que siguen los verbos de movimiento:

- a) Él va a casa.
- b) Nosotros venimos de Madrid.
- c) He caminado por las calles más antiguas.

2.1. Subraya las preposiciones de las frases anteriores.

2.2. Una vez que hayas reflexionado sobre el uso de cada preposición, haz la correspondencia entre las preposiciones *a*, *de* y *por* los dibujos siguientes, que indican las tres etapas principales de una trayectoria:



Fuente de las imágenes: EdytaWaluch - De la Torre

2.3. Intenta reflexionar sobre los significados de cada preposición en esas frases. Algunas tienen el mismo significado que las preposiciones portuguesas.

2.4. Completa la siguiente conclusión:

La preposición _____ significa _____, la preposición _____ significa _____ y por último, la preposición _____ indica _____.

Algunas de las preposiciones que has visto anteriormente pueden tener otros significados con verbos de movimiento dependiendo del contexto.

3. Observa las siguientes frases:

- a) Anoche fuimos de copas.
- b) Voy de compras todos los meses.
- c) Me gusta ir de fiesta todos los viernes por la noche.
- d) La próxima semana iré de vacaciones.

3.1. Subraya los verbos de movimiento de las frases anteriores y las preposiciones que los siguen.

3.2. ¿A qué clase palabra pertenece el vocablo que está después de la preposición?

3.3. ¿Qué significado tiene la preposición *de* en los ejemplos anteriores?

4. Observa las frases siguientes:

- a) Todos los domingos voy de compras al centro comercial. Me gusta comprar ropa y zapatos nuevos.
- b) Todos los sábados, por la mañana, voy a la compra al *Continente*.

4.1. Subraya la preposición que sigue el verbo *ir* en las dos frases anteriores.

4.2. Relaciona las dos situaciones representadas en los ejemplos anteriores con las Imágenes siguientes:



4.3. Completa la siguiente conclusión:

La preposición _____ con el verbo _____ también puede indicar _____. Respecto a la expresión *ir de compras* tiene un significado diferente de *ir a la compra*. La primera significa _____ y la segunda significa _____.

Ahora vas a reflexionar sobre otras preposiciones que siguen los verbos de movimiento y que pueden provocar algunas dificultades a alumnos portugueses.

5. Observa las frases siguientes:

- a) He venido en tren.
- b) Ella suele caminar a pie todas las noches.
- c) A mi perro le gusta andar en coche.
- d) Él monta a caballo los sábados.
- e) El chico quiere ir en moto.
- f) Es maravilloso andar en tranvía.

5.1. Menciona las preposiciones de las frases anteriores.

5.2. ¿Qué tipo de nombres vienen después de las preposiciones?

5.3. ¿Cuál es la preposición más común en las frases anteriores?

5.4. Sin embargo hay dos excepciones. ¿Cuáles son?

5.5. Completa la siguiente conclusión:

La preposición _____ cuando va pospuesta a los verbos de movimiento, suele ir con _____ . Sin embargo, hay dos tipos de medio de transporte con los cuales usamos otra preposición. Usamos la preposición _____ cuando queremos decir andar _____ o a montar _____ .

6. Observa las siguientes frases y reflexiona sobre las preposiciones que están subrayadas.

- a) Vamos por el casco antiguo.
- b) Yo suelo caminar en la playa todas las mañanas.
- c) Paseo en el parque con mi familia.
- d) Voy por la autopista.

6.1. ¿Hay alguna frase que no esté correcta? Si tu respuesta es sí, indica qué frases crees que no están correctas.

6.2. Si en la pregunta anterior has contestado afirmativamente, intenta justificar por qué razón crees que algunas frases no están correctas. No te olvides del significado de la preposición *por*, que ya has visto anteriormente.

6.3. Completa la siguiente conclusión:

Para indicar el lugar de tránsito, en español, se suele usar la preposición _____. En este tipo de contextos no se utiliza la preposición _____.

7. Reflexiona sobre las siguientes frases:

I

- a) Fue hasta el mercado.
- b) Llegamos hasta la playa.
- c) Ha ido hasta la frontera.
- d) Ha caminado hasta el bosque.

II

- a) Se dirigía hacia su casa, sin embargo no ha llegado.
- b) Él fue en dirección a su casa, sin embargo no ha llegado.
- c) Ha ido hacia la frontera.
- d) Ha caminado hacia el bosque.

7.1. La preposición *hasta* tiene el mismo significado que una preposición portuguesa.

¿Consigues mencionar cuál es el significado de esa preposición?

7.2. Respecto a la preposición *hacia*, ¿en portugués conoces alguna preposición que signifique lo mismo?

7.3. Observa los ejemplos del grupo II. ¿Qué expresión puede sustituir la preposición *hacia*?

7.4. Observa la frase del grupo I: “Llegamos hasta la playa”.

7.4.1. Sustituye la preposición *hasta* por la preposición *hacia*.

7.4.2. ¿Esa frase tiene sentido? Justifica.

7.5. Teniendo en cuenta las frases, ¿cuáles son las diferencias entre las preposiciones *hacia* y *hasta*?

7.6. Completa la siguiente conclusión:

Las preposiciones *hasta* y *hacia* tienen significados distintos. La preposición *hasta*, con verbos de movimiento, indica _____ y la preposición *hacia* indica _____.

8. Teniendo en cuenta todo lo que has aprendido en este laboratorio gramatical sobre algunas preposiciones que siguen verbos de movimiento, intenta rellenar la siguiente tabla:

Preposiciones	Significado	Ejemplos
A		
Por		
De		
En		
Hasta		
Hacia		

Elaboración propia

Correção

1. Compara los verbos subrayados en el texto y completa el siguiente cuadro:

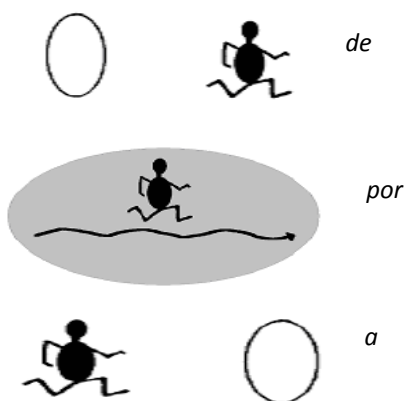
Verbos relacionados con movimiento	Verbos relacionados con localización	Verbos relacionados con estados psicológicos
Paseamos Regresamos	Estuve Habita	Temen Nos ha gustado

2. Ahora vas a observar algunas preposiciones que siguen verbos de movimiento:

- a) Él va a casa.
- b) Nosotros venimos de Madrid.
- c) He caminado por las calles más antiguas.

2.1. Subraya las preposiciones de las frases anteriores.

2.2. Una vez que hayas reflexionado sobre el uso de cada preposición, haz la correspondencia entre las preposiciones *a*, *de* y *por* los dibujos siguientes, que indican las tres etapas principales de una trayectoria:



Fuente de las imágenes: EdytaWaluch - De la Torre

2.3. Intenta reflexionar sobre los significados de cada preposición en esas frases. Algunas tienen el mismo significado que las preposiciones portuguesas.

La preposición *a* indica destino en la frase anterior; la preposición *para* indica la dirección del desplazamiento y también el destino; la preposición *de* significa el origen y la preposición *por* indica el lugar de tránsito.

2.4. Completa la siguiente conclusión:

La preposición de significa origen, la preposición a significa destino y por último, la preposición por indica el lugar de tránsito.

Algunas de las preposiciones que has visto anteriormente pueden tener otros significados con verbos de movimiento dependiendo del contexto.

3. Observa las siguientes frases:

- a) Anoche fui de copas.
- b) Voy de compras todos los meses.
- c) Me gusta ir de fiesta todos los viernes por la noche.
- d) La próxima semana iré de vacaciones.

3.1. Subraya los verbos de movimiento de las frases anteriores y las preposiciones que los siguen.

3.2. ¿A qué clase palabra pertenece el vocablo que está después de la preposición?

Son sustantivos.

3.3. ¿Qué significado tiene la preposición *de* en los ejemplos anteriores?

La preposición *de* juntamente con el verbo *ir* puede indicar una actividad.

4. Observa las frases siguientes:

a) Todos los domingos voy de compras al centro comercial. Me gusta comprar ropa y zapatos nuevos.

b) Todos los sábados, por la mañana, voy a la compra al *Continente*.

4.1. Subraya la preposición que sigue el verbo *ir* en las dos frases anteriores.

4.2. Relaciona las dos situaciones representadas en los ejemplos anteriores con las

Imágenes siguientes:



a)



b)

4.3. Completa la siguiente conclusión:

La preposición de con el verbo ir también puede indicar una actividad. Respecto a la expresión *ir de compras* tiene un significado diferente de *ir a la compra*. La primera significa que vamos a comprar productos como ropa o zapatos y la segunda significa que vamos a comprar productos útiles para casa como comida o productos de limpieza.

Ahora vas a reflexionar sobre otras preposiciones que siguen los verbos de movimiento y que pueden provocar algunas dificultades a alumnos portugueses.

5. Observa las frases siguientes:

- a) He venido en tren.
- b) Ella suele caminar a pie todas las noches.
- c) A mi perro le gusta andar en coche.
- d) Él monta a caballo los sábados.
- e) El chico quiere ir en moto.
- f) Es maravilloso andar en tranvía.

5.1. Menciona las preposiciones de las frases anteriores.

En y a.

5.2. ¿Qué tipo de nombres vienen después de las preposiciones?

Nombres relacionados con medios de transportes.

5.3. ¿Cuál es la preposición más común en las frases anteriores?

Es la preposición en.

5.4. Sin embargo hay dos excepciones. ¿Cuáles son?

Andar a pie y andar a caballo.

5.5. Completa la siguiente conclusión:

La preposición en cuando va pospuesta a los verbos de movimiento, suele ir con medios de transporte. Sin embargo, hay dos tipos de medio de transporte con los cuales usamos otra preposición. Usamos la preposición a cuando queremos decir andar a pie o montar a caballo.

6. Observa las siguientes frases y reflexiona sobre las preposiciones que están subrayadas.

- a) Vamos por el casco antiguo.
- b) Yo suelo caminar en la playa todas las mañanas.
- c) Paseo en el parque con mi familia.
- d) Voy por la auto-pista.

6.1. ¿Hay alguna frase que no esté correcta? Si tu respuesta es sí, indica qué frases crees que no están correctas.

Sí, las frases b) y c). _____

6.2. Si en la pregunta anterior has contestado afirmativamente, intenta justificar por qué razón crees que algunas frases no están correctas. No te olvides del significado de la preposición *por*, que ya has visto anteriormente.

En español, cuando queremos indicar el lugar de tránsito se suele usar la preposición *por* y no la preposición *en*, que en portugués puede indicar también el lugar de tránsito.

6.3. Completa la siguiente conclusión:

Para indicar el lugar de tránsito, en español, se suele usar la preposición por. En este tipo de contextos no se utiliza la preposición en.

7. Reflexiona sobre las siguientes frases:

I

- a) Fue hasta el mercado.
- b) Llegamos hasta la playa.
- c) Ha ido hasta la frontera.
- d) Ha caminado hasta el bosque.

II

- a) Se dirigía hacia su casa, sin embargo no ha llegado.
- b) Él fue en dirección a su casa, sin embargo no ha llegado.
- c) Ha ido hacia la frontera.
- d) Ha caminado hacia el bosque.

7.1. La preposición *hasta* tiene el mismo significado que una preposición portuguesa. ¿Consigues mencionar cuál es el significado de esa preposición?

Indica el término de lugar. _____

7.2. Respecto a la preposición *hacia*, ¿en portugués conoces alguna preposición que signifique lo mismo?

No. _____

7.3. Observa los ejemplos del grupo II. ¿Qué expresión puede sustituir la preposición *hacia*?

La expresión “en dirección a” significa lo mismo que la preposición *hacia* cuando esta sigue verbos de movimiento.

7.4. Observa la frase del grupo I: “Llegamos hasta la playa”.

7.4.1. Sustituye la preposición hasta por la preposición hacia.

Llegamos hacia la playa.

7.4.2. ¿Esa frase tiene sentido? Justifica.

No, porque con la preposición hacia nunca sabemos si el sujeto llega al destino, solo sabemos que está yendo en dirección a un sitio.

7.5. Teniendo en cuenta las frases, ¿cuáles son las diferencias entre las preposiciones *hacia* y *hasta*?

La preposición hacia se centra en la dirección del desplazamiento. No sabemos si la persona va a llegar al destino, solo sabemos que está yendo hacia allá. Respecto a la preposición hasta indica solo el límite del movimiento.

7.6. Completa la siguiente conclusión:

Las preposiciones *hasta* y *hacia* tienen significados distintos. La preposición *hasta*, con verbos de movimiento, indica el término de lugar y la preposición *hacia* indica que algo o alguien está yendo en dirección a un sitio, pero no sabemos si va a llegar a su destino.

8. Teniendo en cuenta todo lo que has aprendido en este laboratorio gramatical sobre algunas preposiciones que siguen verbos de movimiento, intenta rellenar la siguiente tabla:

Preposiciones	Significado	Ejemplos
A	Destino	Voy a casa.
Por	Lugar de tránsito	Hemos paseado por el parque.
De	Origen	He venido de la escuela.
	Actividad	Voy de fiesta.
En	Medios de transporte	Iremos en avión.
Hasta	Indica el término de lugar.	Voy hasta la playa.
Hacia	“En dirección a”	Irán hacia la fiesta.

Anexo 5



UD Vacaciones

Actividad sobre las preposiciones

Profesora Célia Fraga

VERBOS DE MOVIMIENTO Y PREPOSICIONES

11º L

□ Él ha paseado en el
parque.

□ Todos los sábados vamos
de compras al
supermercado porque
tenemos que comprar
comida y productos de
limpieza.

□ A ella le gusta montar
en caballo.

□ Todos los domingos
paseamos por el
parque.

□ Vamos en vacaciones a
Madrid.

□ Voy hacia mi casa.

□ He llegado a Barcelona.

□ Hemos ido de coche
hasta la playa.

□ A nosotros nos gusta
andar en los tranvías.

□ Voy de fiesta esta
noche.

□ Vamos hasta la playa.

□ Nos gusta andar de
tren.

□ Esta noche hemos
caminado por las calles
de Granada.

□ He ido a la fiesta de
María.

□ He ido a la compra este
fin de semana.
Necesitaba comprar un
vestido nuevo.

□ Voy a la playa.

□ Voy siempre en pie
hasta mi escuela.

□ Estamos paseando en el
casco histórico.

□ Ya he llegado hacia mi
casa.

Correção



□ Él ha paseado **en** el parque.

□ Él ha paseado por el parque.

□ Todos los sábados **vamos de** compras al supermercado porque tenemos que comprar comida y productos de limpieza.

□ Todos los sábados vamos a la compra al supermercado porque tenemos que comprar comida y productos de limpieza.

□ A ella le gusta montar **en** caballo.

□ A ella le gusta montar a caballo.

□ Todos los domingos paseamos por el parque.

□ Vamos **en** vacaciones a Madrid.

□ Vamos de vacaciones a Madrid.

□ Voy hacia mi casa.

□ He llegado a Barcelona.

□ Hemos ido **de** coche hasta la playa.

□ Hemos ido en coche hasta la playa.

□ A nosotros nos gusta andar en los tranvías.

□ Voy de fiesta esta noche.

□ Vamos hasta la playa.

□ Nos gusta andar **de** tren.

□ Nos gusta andar en tren.

□ Esta noche hemos caminado por las calles de Granada.

□ He ido a la fiesta de María.

□ He ido **a la compra** este fin de semana. Necesitaba comprar un vestido nuevo.

□ He ido de compras este fin de semana. Necesitaba comprar un vestido nuevo.

□ Voy a la playa.

□ Voy siempre **en** pie hasta mi escuela.

□ Voy siempre a pie hasta mi escuela.

□ Estamos paseando **en** el casco histórico.

□ Estamos paseando por el casco histórico.

□ Ya he llegado **hacia** mi casa.

□ Ya he llegado a mi casa.

Anexo 6



UD Vacaciones

Vídeo sobre la isla Margarita

Profesora Célia Fraga



<https://www.youtube.com/watch?v=8Z-rA5-9qOg>

Anexo 7



UD Vacaciones

Ficha de comprensión auditiva

Profesora Célia Fraga

1) Elige la opción correcta:

1. Algunas de las bebidas más conocidas de la isla Margarita son...

- a) Piña colada y coco frío.
- b) Zumo de naranja y limonada.
- c) Güisqui y la absenta.

2. Lo más cautivador en esa isla es...

- a) El clima.
- b) Las personas.
- c) Las playas.



3. Hubo un maremoto en la isla en...

- a) 1641.
- b) 1541.
- c) 1530.

4. En el corazón de la isla también conseguimos rutas de...

- a) Fuertes.
- b) Castillos.
- c) Antiguas casas de piratas.

5. La catedral de la isla Margarita es...

- a) La más antigua de latino América.
- b) Una de las más antiguas de latino América.
- c) La segunda más antigua de latino América.



2) Rellena la tabla con el nombre de los objetos esenciales para pasear por la isla Margarita.

Imagen	Nombre del objeto
	
	
	
	
	

Elaboración propia

¡Tu opinión!

1. ¿Te gustaría visitar esta playa?

2. ¿Prefieres ir de vacaciones a una playa o a una montaña?

3. Si pudieras escoger, ¿quién iría contigo a esta isla?

Gramática

4. En el vídeo un señor invita a las personas a visitar la isla diciendo: “[...] invitamos a la gente a venir a Margarita [...]”.

4.1. Sustituye el verbo *venir* por el verbo *ir*.

4.2. ¿Qué diferencias encuentras en el sentido de la frase?

Elaboración propia

Correção

1) Elige la opción correcta:

1. Algunas de las bebidas más conocidas de la isla Margarita son...

a) Piña colada y coco frío.

2. Lo más cautivador en esa isla es...

b) Las personas.

3. Hubo un maremoto en la isla en...

b) 1541.

4. En el corazón de la isla también conseguimos rutas de...

a) Fuertes.

5. La catedral de la isla Margarita es...

a) La más antigua de latino América.

b) Una de las más antiguas de latino América.

c) La segunda más antigua de latino América.

2) Rellena la tabla con el nombre de los objetos esenciales para pasear por la isla Margarita.

Imagen	Nombre del objeto
	Sombrero
	Protector solar
	Monedero
	Sandalias
	Gafas de sol

1. ¿Te gustaría visitar esta playa?

Respuesta abierta. _____

2. ¿Prefieres ir de vacaciones a una playa o a una montaña?

Respuesta abierta. _____

3. Si pudieras escoger, ¿quién iría contigo a esta isla?

Respuesta abierta. _____

4. En el vídeo un señor invita a las personas a visitar la isla diciendo: "[...] invitamos a la gente a venir a Margarita [...]".

4.1. Sustituye el verbo *venir* por el verbo *ir*.

Invitamos a la gente a ir a Margarita.

4.2. ¿Qué diferencias encuentras en el sentido de la frase?

La perspectiva del hablante ha cambiado, él ahora indica un movimiento que va del sitio donde está hasta otro diferente. Antes, con el verbo venir, indicaba un movimiento desde otro sitio hasta el sitio donde está.

Anexo 8



UD Vacaciones

Laboratorio gramatical

Profesora Célia Fraga

A través de este laboratorio gramatical vas a reflexionar sobre los verbos *ir* y *venir*.

1. Observa las frases siguientes:

- a) Fue de casa a la playa.
- b) He venido de la fiesta a la casa de Ana.

1.1. Identifica el verbo de la frase a) y de la frase b).

1.2. Subraya las preposiciones de las frases.

1.2.1. ¿Cuál es su significado?

1.3. Teniendo en cuenta el valor semántico de las preposiciones de las frases que has leído, ¿cuál crees que es el significado común de esos dos verbos?

Ahora vas a ver algunas diferencias entre esos dos verbos.

2. Observa el siguiente texto:

Dos personas hablan por teléfono: una está en Madrid (M), la otra en Santiago (S):

M.: ¿Vienes a Madrid este verano?

S.: Todavía no lo sé. ¿Por qué no vienes tú a Santiago este año?

M.: No tengo dinero para comprar el billete.

S.: Papá, te lo compraré, no te preocupes.

Al día siguiente:

S.: Ya te he comprado el billete. Vendrás el 18 de julio.

M.: Muchas gracias hijo. Iré a Santiago ese día, entonces.

S.: Vale. Cuando vengas te esperaré en el aeropuerto.

Adaptado de <http://elblogdegramatica.blogspot.pt/2012/08/verbos-ir-y-venir-llevar-y-traer-para.html>

2.1. Indica cuál es el destino del hablante de Madrid.

2.2. ¿Ese hablante usa el verbo *ir* cuando hace referencia a qué destino?

2.3. ¿Ese hablante está en Santiago? O sea, ¿el movimiento es hacia el sitio donde está el hablante?

2.4. ¿Entonces, con el verbo *ir*, realizamos qué tipo de movimiento?

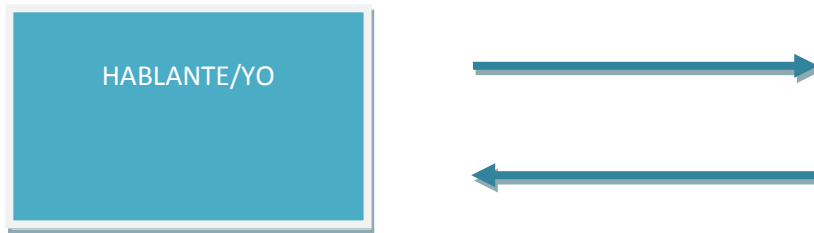
2.5. Observa la siguiente frase del hablante de Santiago: “Vendrás el 18 de mayo”.

2.5.1. ¿Cuál es el destino del oyente de ese enunciado?

2.5.2. ¿En esa frase, el hablante está en Santiago? O sea, ¿el movimiento es hacia el sitio donde está el hablante?

2.5.3. ¿Entonces qué tipo de movimiento indica el verbo venir?

2.6. Relaciona los verbos *ir* y *venir* y la dirección del movimiento respecto al hablante.



Adaptado de <http://elblogdegramatica.blogspot.pt/2012/08/verbos-ir-y-venir-llevar-y-traer-para.html>

2.7. Completa la siguiente conclusión:

Como conclusión...
Los verbos *ir* y *venir* significan _____. Sin embargo, poseen algunas diferencias, ya que el verbo *ir* indica _____ y el verbo *venir* indica _____, o sea, el destino coincide con el lugar donde está la persona que habla.

Elaboración propia

Correção

A través de este laboratorio gramatical vas a reflexionar sobre los verbos *ir* y *venir*.

1. Observa las frases siguientes:

a) Fue de casa a la playa.

b) He venido de la fiesta a la casa de Ana.

1.1. Identifica el verbo de la frase a) y de la frase b).

a) – ir; b-venir. _____

1.2. Subraya las preposiciones de las frases.

1.2.1. ¿Cuál es su significado?

La preposición *de* indica el origen del movimiento y la preposición *a* el destino. _____

1.3. Teniendo en cuenta el valor semántico de las preposiciones de las frases que has leído, ¿cuál crees que es el significado común de esos dos verbos?

Indican un movimiento que se realiza de un sitio a otro. _____

Ahora vas a ver algunas diferencias entre esos dos verbos.

2. Observa el siguiente texto:

Dos personas hablan por teléfono: una está en Madrid (M), la otra en Santiago (S):

M.: ¿Vienes a Madrid este verano?

S.: Todavía no lo sé. ¿Por qué no vienes tú a Santiago este año?

M.: No tengo dinero para comprar el billete.

S.: Papá, te lo compraré, no te preocupes.

Al día siguiente:

S.: Ya te he comprado el billete. Vindrás el 18 de julio.

M.: Muchas gracias hijo. Iré a Santiago ese día, entonces.

S.: Vale. Cuando vengas te esperaré en el aeropuerto.

2.1. Indica cuál es el destino del hablante de Madrid.

El destino del hablante de Madrid es Santiago. _____

2.2. ¿Ese hablante usa el verbo *ir* cuando hace referencia a qué destino?

Santiago. _____

2.3. ¿Ese hablante está en Santiago? O sea, ¿el movimiento es hacia el sitio donde está el hablante?

No. _____

2.4. ¿Entonces, con el verbo *ir*, realizamos qué tipo de movimiento?

Realizamos un movimiento desde el sitio donde está el hablante hasta otro sitio diferente.

2.5. Observa la siguiente frase del hablante de Santiago: “Vendrás el 18 de mayo”.

2.5.1. ¿Cuál es el destino del oyente de ese enunciado?

Santiago.

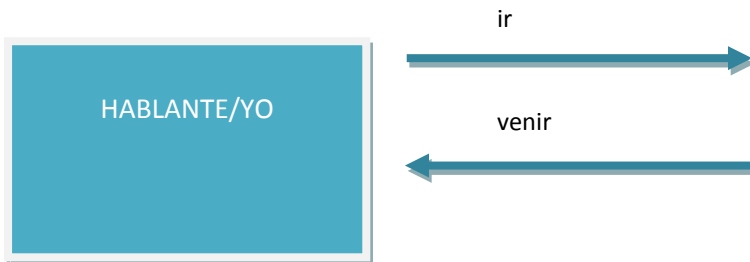
2.5.2. ¿En esa frase, el hablante está en Santiago? O sea, ¿el movimiento es hacia el sitio donde está el hablante?

Sí.

2.5.3. ¿Entonces qué tipo de movimiento indica el verbo *venir*?

Indica un movimiento que se realiza desde otro lugar hasta el lugar donde está la persona, o sea, indica el movimiento que el oyente debe realizar para llegar al lugar donde está la persona que habla.

2.6. Relaciona los verbos *ir* y *venir* y la dirección del movimiento respecto al hablante.



2.7. Completa la siguiente conclusión:

Como conclusión...

Los verbos *ir* y *venir* significan efectuar un movimiento de un sitio a otro. Sin embargo, poseen algunas diferencias, ya que el verbo *ir* indica un movimiento desde el sitio donde está el hablante hasta otro sitio diferente y el verbo *venir* indica un movimiento que realiza el oyente desde otro lugar hasta el lugar donde está la persona que habla, o sea, el destino coincide con el lugar donde está la persona que habla.

Anexo 9



UD Vacaciones

Ejercicios

Profesora Célia Fraga

1. Observa las frases siguientes:

a) Mañana iré a casa de mi abuela.

b) Ven a la cocina.

c) Nosotros vamos a Bilbao la próxima semana.

d) ¿El próximo invierno vendrás a Venezuela?

1.1. Indica en qué frases el destino coincide con el sitio donde está el hablante.

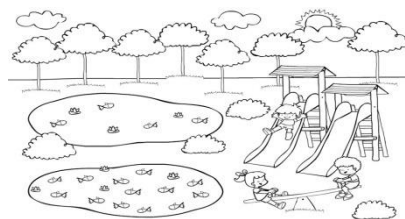
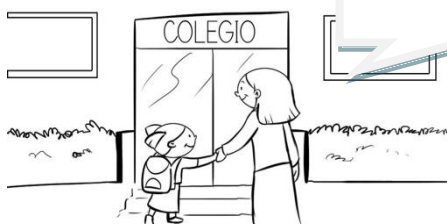
2. Construye dos frases con el verbo ir y dos frases con el verbo venir y explica su significado.

Elaboración propia

3. Indica en qué lugar está cada personaje y a qué lugar se dirige.

3.1.

Después iremos al
parque.



3.2.

Ven a mi casa.



3.3.

Vendré al bar esta
noche.



Adaptado de Sánchez Jiménez, David

Correção

1. Observa las frases siguientes:

- a) Mañana iré a casa de mi abuela.
- b) Ven a la cocina.
- c) Nosotros vamos a Bilbao la próxima semana.
- d) ¿El próximo invierno vendrás a Venezuela?

1.1. Indica en qué frases el destino coincide con el sitio donde está el hablante.

Las frases b) y d).

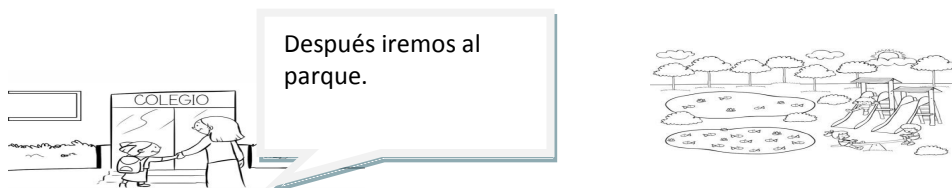
2. Construye dos frases con el verbo ir y dos frases con el verbo venir y explica su significado.

He ido a casa de mis padres; Mañana iré a la universidad; indica un movimiento desde el sitio donde está el hablante hasta otro sitio diferente.

Ven a mi casa; Vendremos a España el próximo año; indica un movimiento que realiza el oyente desde otro lugar hasta el lugar donde está la persona que habla.

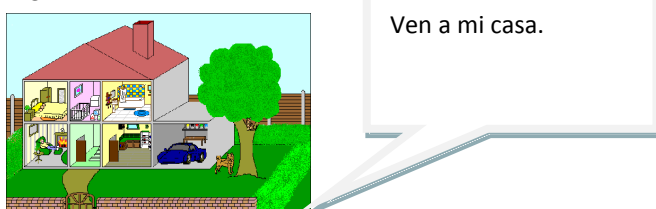
3. Indica en qué lugar está cada personaje y a qué lugar se dirige.

3.1.



Los personajes están en el colegio y después van a ir al parque.

3.2.



El personaje está en casa y el oyente va hasta allá.

3.3.



El personaje está en el bar y volverá al bar más tarde.

Anexo 10



UD Vacaciones

Tarea final

Profesora Célia Fraga

Escribe una carta de entre 100 a 120 palabras a un/a amigo/a tuyo/a sobre tus últimas vacaciones. No te olvides de usar la estructura de la carta y usa algunos verbos de movimiento.

¡Buen trabajo!

[illegible]

Nombre del alumno/a _____

Elaboración propia

Teste diagnóstico

Anexo 11

Esta ficha diagnóstica é um instrumento de trabalho de um estudo que se está a realizar na sua turma no âmbito do Relatório de Estágio da Professora Célia Fraga. Leia, por favor, com atenção as perguntas e tente responder a todas. A ficha é anónima e o seu resultado não será tido em conta na avaliação final.

1. Identifique as classes de palavras destacadas.

A película não **vai** acabar **hoje**. E a Kodak também não. 2015 é o ano **do** regresso da **empresa**, depois da falência declarada em 2012. A empresa voltou virada **para** os telemóveis, tablets e câmaras digitais **mas** não esquece a **nostalgia** do passado e assumiu o compromisso de **não** deixar morrer os filmes **em** película. Disney, Fox, Paramount, Sony, NBC Universal e Warner Bros já **assinaram** o compromisso. A Kodak procura **agora** chegar **ao** cinema **independente**.

2. Leia atentamente os seguintes exemplos:

Ex. a) O João foi ao Porto.

b) A Maria chegou depressa.

c) O Pedro e a Inês viajaram ontem.

d) O Miguel é bonito.

e) Os gémeos partiram esta manhã.

2.1. Identifique os grupos sintáticos sublinhados.

2.2. Indique a que classes pertencem os constituintes principais dos grupos sintáticos que identificou.

3. Identifique as funções sintáticas dos constituintes sublinhados.

a) O João e o Tiago vieram ao meu jantar.

b) O Pedro comeu uma maçã.

c) Felizmente, cheguei a tempo.

d) A Maria deu um livro ao João.

e) Ontem fui a Évora.

f) A Rita gosta do João.

g) A Helena deu-lhe uma prenda.

h) O João é inteligente.

i) Os professores consideravam a Maria trabalhadora.

j) O livro foi comprado pelo José.

l) Ó Lara, já estudaste para o exame de português?

m) O pai do João comprou um carro novo.

n) A professora está orgulhosa dos alunos.

4. Encontre na coluna da direita a função sintática que corresponde às expressões sublinhadas.

- a) Vieste à praia.
- b) Felizmente, cheguei a tempo.
- c) A rapariga de vestido azul é bonita.
- d) A Joana comprou o livro na escola.
- e) Braga, cidade antiga, está em festa.

Modificador apositivo do nome
Modificador do grupo verbal
Complemento oblíquo
Modificador de frase
Modificador restritivo do nome

5. Faça a análise sintática das seguintes frases:

- a) O pai do João ofereceu um carro à Maria no aniversário.
- b) A rapariga bonita recebeu uma prenda na escola.

6. Identifique a função sintática dos constituintes sublinhados.

- a) O Richard veio de Londres.
- b) A Maria chegou na quarta-feira.
- c) A Rita adormeceu no sofá.
- d) Os meus pais foram para casa.
- e) O Pedro viajou de Londres para Paris ontem.

7. Refira as principais diferenças entre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal.

8. Conhece algum teste sintático que permita identificar os constituintes com a função sintática de complemento oblíquo ou com a função de modificador do grupo verbal? Se sim, diga qual.

Correção

1. Identifique as classes de palavras destacadas.

A película não **vai** acabar **hoje**. E a Kodak também não. 2015 é o ano **do** regresso da **empresa**, depois da falência declarada em 2012. A empresa voltou virada **para** os telemóveis, tablets e câmaras digitais **mas** não esquece a **nostalgia** do passado e assumiu o compromisso de **não** deixar morrer os filmes **em** película. Disney, Fox, Paramount, Sony, NBC Universal e Warner Bros já **assinaram** o compromisso. A Kodak procura **agora** chegar **ao** cinema **independente**.

Vai/assinaram: verbos; para/em: preposições; ao, contração da preposição a com o artigo definido o; do, contração da preposição de com o artigo definido o; empresa/ nostalgia/: nomes; depois/agora: advérbios; mas: conjunção; independente: adjetivo.

2. Leia atentamente os seguintes exemplos:

Ex. a) O João foi ao Porto.

b) A Maria chegou depressa.

c) O Pedro e a Inês viajaram ontem.

d) O Miguel é bonito.

e) Os gémeos partiram esta manhã.

2.1. Identifique os grupos sintáticos sublinhados.

a) grupo preposicional; b) grupo adverbial; c) grupo verbal; d) grupo adjetival; e) grupo _____ nominal.

2.2. Indique a que classes pertencem os constituintes principais dos grupos sintáticos que identificou.

a) preposição; b) advérbio; c) verbo; d) adjetivo; e) nome.

3. Identifique as funções sintáticas dos constituintes sublinhados.

a) O João e o Tiago vieram ao meu jantar.

Sujeito

b) O Pedro comeu uma maçã.

Complemento direto

c) Felizmente, cheguei a tempo.

Predicado

d) A Maria deu um livro ao João.

Complemento indireto

e) Ontem fui a Évora.

Modificador do grupo verbal

f) A Rita gosta do João.

Complemento oblíquo

g) A Helena deu-lhe uma prenda.

Complemento indireto

h) O João é inteligente.

Predicativo do sujeito

i) Os professores consideravam a Maria trabalhadora.

Predicativo do complemento direto

j) O livro foi comprado pelo José.

Complemento agente da passiva

l) Ó Lara, já estudaste para o exame de português?

Vocativo

m) O pai do João comprou um carro novo.

Complemento do nome

n) A professora está orgulhosa dos alunos.

Complemento do adjetivo

4. Encontre na coluna da direita a função sintática que corresponde às expressões sublinhadas.

a) Vieste à praia. Complemento oblíquo

b) Felizmente, cheguei a tempo. Modificador de frase

c) A rapariga de vestido azul é bonita. Modificador restritivo do nome

d) A Joana comprou o livro na escola. Modificador do grupo verbal

e) Braga, cidade antiga, está em festa. Modificador apositivo do nome

5. Faça a análise sintática das seguintes frases:

a) O pai do João ofereceu um carro à Maria no aniversário.

b) A rapariga bonita recebeu uma prenda na escola.

a) O pai do João: sujeito; do João: complemento do nome; ofereceu um carro à Maria no aniversário: predicado; um carro: complemento direto; à Maria: complemento indireto; no aniversário: modificador do grupo verbal.

b) A rapariga bonita: sujeito; bonita: modificador restritivo do nome; Recebeu uma prenda no final do curso: predicado; Uma prenda: complemento direto; No final do curso: modificador do grupo verbal.

6. Identifique a função sintática dos constituintes sublinhados.

- a) O Richard veio de Londres. Complemento Oblíquo
- b) A Maria chegou na quarta-feira. Modificador do grupo verbal
- c) A Rita adormeceu no sofá. Modificador do grupo verbal
- d) Os meus pais foram para casa. Complemento oblíquo
- e) O Pedro viajou de Londres para Paris ontem. Modificador do grupo verbal

7. Refira as principais diferenças entre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal.

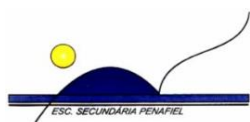
Os complementos oblíquos são constituintes selecionados pelo verbo e não podem ser eliminados da frase. Os modificadores do grupo verbal, ao contrário dos complementos oblíquos, não são selecionados pelo verbo, acrescentam informação suplementar e são facilmente omitidos.

8. Conhece algum teste sintático que permita identificar os constituintes com a função sintática de complemento oblíquo ou com a função de modificador do grupo verbal? Se sim, diga qual.

O teste da omissão e o teste da pergunta-resposta. No primeiro, se retirarmos o modificador do grupo verbal, a frase permanece correta. Se retirarmos o complemento oblíquo a frase fica agramatical.

No segundo, através de uma pergunta com a estrutura *O que é que SUJ fez OBL*, podemos verificar se um determinado constituinte é um complemento oblíquo ou um modificador do grupo verbal. Por exemplo: O João foi a Coimbra. *O que é que o João fez a Coimbra? Foi. Neste teste, se o grupo preposicional ou adverbial não pode ocorrer na pergunta, então trata-se de um complemento oblíquo. Em relação aos modificadores do grupo verbal, estes podem ocorrer na pergunta. Por exemplo: O João comprou uma prenda ontem. O que é que o João fez ontem? Comprou uma prenda. É gramatical.

Anexo 12



Laboratório gramatical
10º N

Professora estagiária Célia Fraga

1. Observe as seguintes frases:

Grupo I

- a) O João concordou com a mulher durante o almoço.
- b) O meu irmão assistiu ali à palestra.
- c) A Maria foi cedo para o trabalho.
- d) O Rui confiou frequentemente nos colegas.
- e) Os alunos portaram-se bem durante a aula.
- f) Os meus tios residiram em Lisboa no ano passado.

Grupo II

- a) O João concordou com a mulher durante o almoço.
- b) O meu irmão assistiu ali à palestra.
- c) A Maria foi cedo para o trabalho.
- d) O Rui confiou frequentemente nos colegas.
- e) Os alunos portaram-se bem durante a aula.
- f) Os meus tios residiram em Lisboa no ano passado.

1. Identifique nas frases anteriores o sujeito e o predicado usando os seguintes testes.

Sujeito:

1.º teste: Quem + Predicado?

2.º teste: Substituição do constituinte com a função de sujeito por um pronome pessoal (*Ele, ela, eles, elas*)

Predicado: O que fez Sujeito? ou O que aconteceu a Sujeito?

1.1. Refira se os constituintes sublinhados fazem parte do sujeito ou do predicado.

1.2. Atente agora nas palavras que introduzem os constituintes sublinhados. A que classe de palavras pertencem?

1.3. Tendo em conta a sua resposta anterior, refira que tipo de grupo está sublinhado nas frases do grupo I e II.

1.4. Elimine os grupos destacados nas frases do grupo I.

1.4.1. Refira se obtém frases gramaticais.

1.5. Retire agora os grupos sintáticos sublinhados nas frases do grupo II.

1.5.1. Refira se obtém frases gramaticais.

2. Redija, para cada frase do grupo I, uma pergunta com a seguinte estrutura:

O que é que SUJEITO fez + grupo sublinhado. Siga o seguinte exemplo tendo por base a primeira frase do grupo I:

Frase: O João concordou com a mulher durante o almoço.

*O que é que o João fez com a mulher? Concordou durante o almoço.

Nota: Sempre que o par pergunta-resposta não fizer sentido, coloque um asterisco no início da sequência.

2.1. Aplique o mesmo teste nas frases do grupo II.

2.2. Indique quais os pares de perguntas e respostas que produziram enunciados corretos e quais os que produziram resultados agramaticais.

3) Observe o seguinte grupo de frases:

- a) Levei um livro à Maria.
- b) Vim à biblioteca.
- c) A Joana foi à escola.
- d) O Pedro deu uma flor à namorada.
- e) A Teresa assistiu ao concerto.
- f) O Luís pediu uma consola nova aos pais.

3.1. Substitua os grupos preposicionais sublinhados pelo pronome pessoal *lhe*.

3.2. Que frases ficaram gramaticais com a substituição realizada anteriormente?

4. Complete a seguinte conclusão preenchendo os espaços em branco.

Neste laboratório gramatical, estudei duas funções sintáticas: o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal. Estas duas funções sintáticas são desempenhadas por grupos _____, que têm como núcleo _____, ou por grupos _____, que têm como núcleo _____.

O _____ é um complemento do verbo, enquanto o _____ não. Ambos fazem parte do _____.

Para identificar os constituintes com estas duas funções sintáticas, posso fazer dois testes:

1. O teste da supressão, que consiste em _____ o constituinte da frase e verificar se a frase é _____ ou _____.
2. O teste do par pergunta-resposta, que consiste em formular uma pergunta com a forma _____ e verificar se a sequência é _____ ou _____.

Quando o constituinte tiver a função de complemento oblíquo,

- (i) se for retirado da frase, esta resulta _____.
- (ii) o par pergunta-resposta resulta _____.

Quando o constituinte tiver a função de modificador do grupo verbal,

- (iii) se for retirado da frase, esta resulta _____.
- (iiii) o par pergunta-resposta resulta _____.

Nota: O complemento oblíquo, tal como o complemento _____, pode surgir em grupos preposicionais iniciados pela preposição *a*, mas, ao contrário do complemento indireto, não pode ser substituído pelo pronome pessoal _____.

B. Resolva agora os seguintes exercícios para treinar o que aprendeu.

1. Atente nas seguintes frases:

- a) O Pedro e a Margarida foram a Roma na semana passada.
- b) O Rui desmaiou hoje.
- c) O irmão do Jorge foi para Moçambique.
- d) O Paulo gosta de *Pink Floyd* desde 1980.
- e) A Inês desceu as escadas devagar.
- f) Os nossos sonhos voaram rapidamente.
- g) Os alunos viajaram com os professores na semana passada.
- h) A Helena participou ontem na maratona.

1.1. Identifique os complementos oblíquos e os modificadores presentes nas frases. Justifique a resposta com testes.

2. Crie duas frases com os verbos *ir* e *vir* que contenham um complemento oblíquo e um modificador do grupo verbal

Correção

1. Observe as seguintes frases:

Grupo I

- a) O João concordou com a mulher durante o almoço.
- b) O meu irmão assistiu ali à palestra.
- c) A Maria foi cedo para o trabalho.
- d) O Rui confiou frequentemente nos colegas.
- e) Os alunos portaram-se bem durante a aula.
- f) Os meus tios residiram em Lisboa no ano passado.

Grupo II

- a) O João concordou com a mulher durante o almoço.
- b) O meu irmão assistiu ali à palestra.
- c) A Maria foi cedo para o trabalho.
- d) O Rui confiou frequentemente nos colegas.
- e) Os alunos portaram-se bem durante a aula.
- f) Os meus tios residiram em Lisboa no ano passado.

1. Identifique nas frases anteriores o sujeito e o predicado usando os seguintes testes.

Sujeito:

1.º teste: Quem + Predicado?

2.º teste: Substituição do constituinte com a função de sujeito por um pronome pessoal (*Ele, ela, eles, elas*)

Predicado: O que fez Sujeito? ou O que aconteceu a Sujeito?

a) O João concordou com a mulher durante o almoço.

Quem concordou com a mulher durante o almoço? O João.

Ele concordou com a mulher durante o almoço.

O que fez o João? Concordou com a mulher durante o almoço.

b) O meu irmão assistiu ali à palestra.

Quem assistiu ali à palestra? O meu irmão.

Ele assistiu ali à palestra.

O que fez o meu irmão? Assistiu ali à palestra.

c) A Maria foi cedo para o trabalho.

Quem foi cedo para o trabalho? A Maria.

Ela foi cedo para o trabalho.

O que fez a Maria? Foi cedo para o trabalho.

d) O Rui confiou frequentemente nos colegas.

Quem confiou frequentemente nos colegas? O Rui.

Ele confiou frequentemente nos colegas.

O que fez o Rui? Confiou frequentemente nos colegas.

e) Os alunos portaram-se bem durante a aula.

Quem se portou bem durante a aula? Os alunos.

Eles portaram-se bem durante a aula.

O que fizeram os alunos? Portaram-se bem durante a aula.

f) Os meus tios residiram em Lisboa no ano passado.

Quem residiu em Lisboa desde no ano passado? Os meus tios.

Eles residiram em Lisboa no ano passado.

O que aconteceu aos meus tios? Residiram em Lisboa no ano passado.

1.1. Refira se os constituintes sublinhados fazem parte do sujeito ou do predicado.

Os constituintes sublinhados fazem parte do predicado.

1.2. Atente agora nas palavras que introduzem os constituintes sublinhados. A que classe de palavras pertencem?

Pertencem à classe dos advérbios e à classe das preposições.

1.3. Tendo em conta a sua resposta anterior, refira que tipo de grupo está sublinhado nas frases do grupo I e II.

São grupos adverbiais e grupos preposicionais.

1.4. Elimine os grupos destacados nas frases do grupo I.

a) *O João concordou durante o almoço.

b) *O meu irmão assistiu ali.

c) *A Maria foi cedo.

d) *O Rui confiou frequentemente.

- e) *Os alunos portaram-se durante a aula.
- f) *Os meus tios residiram no ano passado.

1.4.1. Refira se obtém frases gramaticais.

Após a omissão dos grupos destacados, as frases ficaram agramaticais.

1.5. Retire agora os grupos sintáticos sublinhados nas frases do grupo II.

- a) O João concordou com a mulher.
- b) O meu irmão assistiu à palestra.
- c) A Maria foi para o trabalho.
- d) O Rui confiou nos colegas.
- e) Os alunos portaram-se bem.
- f) Os meus tios residiram em Lisboa.

1.5.1. Refira se obtém frases gramaticais.

Sem os grupos preposicionais e adverbiais sublinhados, as frases são gramaticais.

2. Redija, para cada frase do grupo I, uma pergunta com a seguinte estrutura:

O que é que SUJEITO fez + grupo sublinhado. Siga o seguinte exemplo tendo por base a primeira frase do grupo I:

Frase: O João concordou com a mulher durante o almoço.

*O que é que o João fez com a mulher? Concordou durante o almoço.

Nota: Sempre que o par pergunta-resposta não fizer sentido, coloque um asterisco no início da sequência.

b) O meu irmão assistiu ali à palestra.

*O que é que o João fez à palestra? Assistiu ali.

c) A Maria foi cedo para o trabalho.

*O que é que a Maria fez para o trabalho? Foi cedo.

d) O Rui confiou frequentemente nos colegas.

*O que é que o Rui fez nos colegas? Confiou frequentemente.

e) Os alunos portaram-se bem durante a aula.

*O que é que os alunos fizeram bem? Portaram-se durante a aula.

f) Os meus tios residiram em Lisboa no ano passado.

*O que é que aconteceu aos meus tios em Lisboa? Residiram no ano passado.

2.1. Aplique o mesmo teste nas frases do grupo II.

a) O João concordou com a mulher durante o almoço.

O que é que o João fez durante o almoço? Concordou com a mulher.

b) O meu irmão assistiu ali à palestra.

O que é que o meu irmão fez ali? Assistiu à palestra.

c) A Maria foi cedo para o trabalho.

O que é que a Maria fez cedo? Foi para o trabalho.

d) O Rui confiou frequentemente nos colegas.

O que é que o Rui fez frequentemente? Confiou nos colegas.

e) Os alunos portaram-se bem durante a aula.

O que é que os alunos fizeram durante a aula? Portaram-se bem.

f) Os meus tios residiram em Lisboa no ano passado.

O que é que aconteceu aos meus tios no ano passado? Residiram em Lisboa.

2.2. Indique quais os pares de perguntas e respostas que produziram enunciados corretos e quais os que produziram resultados agramaticais.

Os pares de perguntas e respostas do grupo I produziram resultados agramaticais e as do grupo II produziram resultados gramaticais.

3) Observe o seguinte grupo de frases:

a) Levei um livro à Maria.

b) Vim à biblioteca.

c) A Joana foi à escola.

d) O Pedro deu uma flor à namorada.

e) A Teresa assistiu ao concerto.

f) O Luís pediu uma consola nova aos pais.

3.1. Substitua os grupos preposicionais sublinhados pelo pronome pessoal *-lhe*.

a) Levei-lhe um livro.

b) *Vim-lhe.

c) *A Joana foi-lhe.

d) O Pedro deu-lhe uma flor.

e) *A Teresa assistiu-lhe.

f) O Luís pediu-lhes uma consola nova.

3.2. Que frases ficaram gramaticais com a substituição realizada anteriormente?

As frases a), d), f).

4. Complete a seguinte conclusão preenchendo os espaços em branco.

Neste laboratório gramatical, estudei duas funções sintáticas: o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal. Estas duas funções sintáticas são desempenhadas por grupos preposicionais, que têm como núcleo uma preposição, ou por grupos adverbiais, que têm como núcleo um advérbio.

O complemento oblíquo é um complemento do verbo, enquanto o modificador do grupo verbal não. Ambos fazem parte do predicado.

Para identificar os constituintes com estas duas funções sintáticas, posso fazer dois testes:

3. O teste da supressão, que consiste em omitir o constituinte da frase e verificar se a frase é gramatical ou agramatical.
4. O teste do par pergunta-resposta, que consiste em formular uma pergunta com a forma o que é que SUJ fez + grupo sintático em análise e verificar se a sequência é gramatical ou agramatical.

Quando o constituinte tiver a função de complemento oblíquo,

- (i) se for retirado da frase, esta resulta agramatical.
- (ii) o par pergunta-resposta resulta agramatical.

Quando o constituinte tiver a função de modificador do grupo verbal,

- (i) se for retirado da frase, esta resulta gramatical.
- (ii) o par pergunta-resposta resulta gramatical.

Nota: O complemento oblíquo, tal como o complemento indireto, pode surgir em grupos preposicionais iniciados pela preposição *a*, mas, ao contrário do complemento indireto, não pode ser substituído pelo pronome pessoal lhe.

B. Resolva agora os seguintes exercícios para treinar o que aprendeu.

1. Atente nas seguintes frases:

- a) O Pedro e a Margarida foram a Roma na semana passada.
- b) O Rui desmaiou hoje.
- c) O irmão do Jorge foi para Moçambique.
- d) O Paulo gosta de *Pink Floyd* desde 1980.

- e) A Inês desceu as escadas devagar.
- f) Os nossos sonhos voaram rapidamente.
- g) Os alunos viajaram com os professores na semana passada.
- h) A Helena participou ontem na maratona.

1.1. Identifique os complementos oblíquos e os modificadores presentes nas frases. Justifique a resposta com testes.

- a) O Pedro e a Margarida foram a Roma na semana passada.

A Roma: complemento oblíquo

Teste da omissão: *O Pedro e a Margarida foram na semana passada.

Teste da pergunta: *O que é que o Pedro e a Margarida fizeram a Roma? Foram na semana passada.

Na semana passada: modificador do grupo verbal

Teste da omissão: O Pedro e a Margarida foram a Roma.

Teste da pergunta: O que é que o Pedro e a Margarida fizeram na semana passada? Foram a Roma.

- b) O Rui desmaiou hoje.

Hoje: modificador do grupo verbal.

Teste da omissão: O Rui desmaiou.

Teste da pergunta: O que é que o Rui fez hoje? Desmaiou.

- c) O irmão do Jorge foi para Moçambique.

Para Moçambique: complemento oblíquo

Teste da omissão: *O irmão do Jorge foi.

Teste da pergunta: *O que é que o irmão do Jorge fez para Moçambique? Foi

- d) O Paulo gosta de *Pink Floyd* desde 1980.

De *Pink Floyd*: complemento oblíquo

Teste da omissão: *O Paulo gosta desde 1980.

Teste da pergunta: *O que é que se passa com o Paulo de *Pink Floyd*? Gosta desde 1980.

Desde 1980: modificador do grupo verbal

Teste da omissão: O Paulo gosta de *Pink Floyd*.

Teste da pergunta: O que é que se passa com o Paulo desde 1980? Gosta de *Pink Floyd*.

e) A Inês desceu as escadas devagar.

Devagar: modificador do grupo verbal

Teste da omissão: A Inês desceu as escadas.

Teste da pergunta: O que é que a Inês fez devagar? Desceu as escadas.

f) Os nossos sonhos voaram rapidamente.

Rapidamente: modificador do grupo verbal

Teste da omissão: Os nossos sonhos voaram.

Teste da pergunta: O que é que os nossos sonhos fizeram rapidamente? Voaram.

g) Os alunos viajaram com os professores na semana passada.

Com os professores; na semana passada: modificadores do grupo verbal.

Teste da omissão: Os alunos viajaram com os professores.

Os alunos viajaram na semana passada.

Os alunos viajaram.

Teste da pergunta: O que é que os alunos fizeram com os professores? Viajaram na semana passada.

O que é que os alunos fizeram na semana passada? Viajaram com os professores.

h) A Helena participou ontem na maratona.

Ontem: modificador do grupo verbal

Teste da omissão: A Helena participou na maratona.

Teste da pergunta: O que é que a Helena fez ontem? Participou na maratona.

Na maratona: complemento oblíquo

Teste da omissão: *A Helena participou ontem.

Teste da pergunta: *O que é que a Helena fez na maratona? Participou ontem.

2. Crie duas frases com os verbos *ir* e *vir* que contenham um complemento oblíquo e um modificador do grupo verbal

O João veio certamente de Itália.

A Maria foi a Paris com a irmã.

1. Faça a análise sintática das seguintes frases:

- a) O pai do João ofereceu um carro à Maria no aniversário.
- b) A rapariga bonita recebeu uma prenda na escola.

2. Identifique a função sintática dos constituintes sublinhados. Justifique a sua opção com testes sintáticos.

- a) O Richard veio de Londres.
- b) A Maria chegou na quarta-feira.
- c) A Rita adormeceu no sofá.
- d) Os meus pais foram para casa.
- e) O Pedro viajou de Londres para Paris ontem.

3. Refira as principais diferenças entre complementos oblíquos e modificadores do grupo verbal.

1. Atente nas seguintes frases:

I

- a) Eu gosto da Ana.
- b) A Maria foi até Paris.
- c) O Francisco teme as viagens de avião.
- d) A Rita está em casa.
- e) A Inês ama o Filipe.

1.1. Sublinhe todos os verbos das frases anteriores.

1.2. Agrupe os verbos de acordo com o que representam.

2. Observe as seguintes frases:

I

- a) O João veio de Lisboa.
- b) O Luís correu desde casa.
- c) A Joana andou nas ruas toda a noite.
- d) A Rita passeou pelo parque.
- e) O Rui foi a Londres.
- f) Ela veio para casa.

2.1. Identifique as preposições presentes nas frases anteriores.

2.2. Descreva o significado de cada uma das preposições.

3. Observe as seguintes frases:

I

- a) O João correu pelo parque.
- b) A Maria nadou desde a lancha até à ilha.
- c) Os meus tios passearam na praia.
- d) O animal rastejou para o dono.
- e) A criança gatinhou do berço para a sala.

II

- a) O meu amigo foi para casa.
- b) A Ana e a Raquel vieram de Budapeste.
- c) A Isabel subiu para cima da mesa.
- d) O homem fugiu até à fronteira.
- e) A Rita chegou à festa.

3.1. Refira de que modo os verbos dos grupos I e II se distinguem quanto ao seu significado e quanto à ocorrência com as preposições.

Correção

1. Atente nas seguintes frases:

I

- a) Eu gosto da Ana.
- b) A Maria foi até Paris.
- c) O Francisco teme as viagens de avião.
- d) A Rita está em casa.
- e) A Inês ama o Filipe.

1.1. Sublinhe todos os verbos das frases anteriores.

1.2. Agrupe os verbos de acordo com o que representam.

Os verbos *temer* e *gostar* são verbos relacionados com estados psicológicos; o verbo *estar* indica localização; e os verbos *ir* e *chegar* estão relacionados com movimento.

2. Observe as seguintes frases:

I

- a) O João veio de Lisboa.
- b) O Luís correu desde casa.
- c) A Joana andou nas ruas toda a noite.
- d) A Rita passeou pelo parque.
- e) O Rui foi a Londres.
- f) Ela veio para casa.

2.1. Identifique as preposições presentes nas frases anteriores.

2.2. Descreva o significado de cada uma das preposições.

As preposições das frases a) e b) indicam origem; c) e d) trajetória; e as preposições das frases e) e f) destino.

3. Observe as seguintes frases:

I

- a) O João correu pelo parque.
- b) A Maria nadou desde a lancha até à ilha.
- c) Os meus tios passearam na praia.
- d) O animal rastejou para o dono.
- e) A criança gatinhou do berço para a sala.

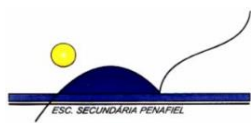
II

- a) O meu amigo foi para casa.
- b) A Ana e a Raquel vieram de Budapeste.
- c) A Isabel subiu para cima da mesa.
- d) O homem fugiu até à fronteira.
- e) A Rita chegou à festa.

3.1. Refira de que modo os verbos dos grupos I e II se distinguem quanto ao seu significado e quanto à ocorrência com as preposições.

Os verbos do grupo I diferem dos verbos do grupo II porque indicam a maneira como o movimento é processado. Os verbos do grupo II não contêm esta informação, apenas indicam a direção. Os verbos do grupo I podem ocorrer com mais preposições do que os verbos do grupo II porque os segundos já têm integrado no verbo o seu significado, e, por conseguinte, possuem mais restrições relativamente às preposições com que se combinam.

Anexo 15



Laboratório gramatical

10º N

Professora estagiária Célia Fraga

1. Atente nas seguintes frases:

Grupo I

- a) A Daniela gosta do Paulo.
- b) A Ana está em casa.
- c) O Miguel ama a Joana.
- d) A Teresa teme os exames nacionais.
- e) O Luís mora em Penafiel.
- f) A professora comoveu-se com as palavras dos alunos.

Grupo II

- a) O João caminhou pela praia.
- b) A Maria foi a Vigo.
- c) O prisioneiro fugiu para o Brasil.
- d) O Rui chegou ao Porto.
- e) A Rita voou do Porto para Londres.
- f) O Ricardo rastejou até ao carro.

1.1. Sublinhe todos os verbos das frases anteriores.

1.2. Compare os verbos dos dois grupos e indique os que estão relacionados com movimento, localização e estados psicológicos.

Podemos concluir que...

Os verbos podem ser agrupados de acordo com propriedades comuns, uns estão relacionados com _____, outros com _____ e por fim, outros estão relacionados com _____.

Agora vamos concentrar-nos num só tipo de verbos: os que indicam movimento.

2. Observa as seguintes frases:

- a) A Maria caminhou até casa.
- b) Eu caminhei no parque.
- c) Os meus irmãos caminharam da escola para o restaurante.
- d) O Rui caminhou desde o café até à praça principal.
- e) A Isabel caminhou para o cinema.
- f) As minhas amigas caminharam pelo novo centro comercial.

2.1. Sublinhe todas as preposições.

2.2. Construa frases com os verbos *nadar*, *voar*, *rastejar* e *gatinhar* usando as mesmas preposições que sublinhou anteriormente.

2.3. A que conclusões chegou?

2.4. A cada imagem faça corresponder uma das seguintes preposições: *de*, *desde*, *por*, *até*, *para* e *em*.



Fonte das imagens: EdytaWaluch - De la Torre (2005)

Conclusão:

Verbos de movimento do tipo *caminhar* podem ocorrer com as preposições *de, por, em, até, para* e *desde*. É possível indicar o ponto de *origem* através da preposição _____, *trajetória*, através das preposições _____ e _____. A preposição _____ assinala o ponto de *destino* e a preposição _____ marca os limites de uma trajetória que vai de um lugar a outro. Por último, a preposição _____ assinala os limites de uma extensão espacial.

3. Observe o seguinte grupo de frases:

Grupo I

- a) O Filipe chegou de Madrid.
- b) Os meus amigos chegaram para a escola.
- c) Os meus primos já chegaram a casa.
- d) A Luísa chegou pelo parque.
- e) A Inês chegou até ao cume da montanha.
- f) A Lara chegou desde Paris.

Grupo II

- a) Eles entraram pela janela.
- b) A Rita entrou do jardim.
- c) O Miguel entrou até à faculdade.
- d) Eu entrei para casa.
- e) O Manuel entrou desde a porta.
- f) O João entrou na escola às 10 horas.

Grupo III

- a) Eles subiram ao primeiro andar.
- b) O André subiu para cima da mesa e começou a protestar.
- c) A Mafalda subiu até Bragança.
- d) Ela subiu pelo muro.
- e) Elas subiram do parque.
- f) O rapaz subiu desde o parque.

Grupo IV

- a) Os voluntários aproximaram-se pelo lado esquerdo do parque.
- b) O Rui aproximou-se até uma dezena de metros do festival.
- c) A Helena aproximou-se para casa.
- d) A Rita e o João aproximaram-se dos amigos.
- e) O Pedro aproximou-se ao restaurante.
- f) A Maria aproximou-se desde a escola.

3.1. Identifique os verbos sublinhados.

3.2. Indique se as frases anteriores são gramaticais, ou seja, corretas, ou agramaticais, ou seja, incorretas. Coloque um asterisco antes de cada frase que considere agramatical.

3.3. Complete o quadro seguinte com os verbos que observou anteriormente e as preposições que os podem acompanhar. Depois, tente justificar por que razão este tipo de verbos de movimento não são compatíveis com todas as preposições que acompanham os verbos de movimento do tipo *caminhar*.

Verbos	Preposições que são compatíveis	Interpretação

Tendo em conta as conclusões a que chegaram, vão analisar em que medida os dois tipos de verbos de movimento são iguais ou diferentes.

4. Atente nas seguintes frases:

Grupo I

- a) O João caminhou de casa, pelo parque, até à escola.
- b) O bebé gatinhou do quarto, pelo corredor, para a sala.
- c) O jovem arrastou-se do quarto, pelo chão, para a porta de saída.
- d) Os papéis voaram do escritório, por cima da mesa, para a cozinha.

Grupo II

- a) A criança já chegou a Roma.
- b) O avião partiu para Londres.
- c) O João subiu até ao último andar.
- d) Ele veio de França.

4.1. Identifique os verbos que indicam a direção inerente, ou seja, que assinalam a direção do movimento.

4.2. Identifique os verbos que indicam a maneira como o movimento é realizado.

4.3. Anteriormente viu alguns valores semânticos das preposições que acompanham verbos de movimento. Algumas preposições podem indicar *origem*, outras *trajetória* e outras ainda podem indicar *destino*. Tente construir uma frase com um verbo de direção de movimento que contenha preposições que indiquem *origem*, *trajetória* e *destino*.

4.4. A que conclusões chegou depois da elaboração das frases?

Conclusão

Com os verbos _____ é possível usar um maior número de preposições e estes podem indicar na mesma frase origem, trajetória e destino.

Os verbos _____ como já têm integrado no verbo o seu significado, possuem mais restrições relativamente às preposições com que se combinam.

Exercícios de aplicação

1. Observe as seguintes frases:

- a) A Joana foi ao Algarve.
- b) O bebé gatinhou até ao berçário.
- c) Desci pela janela.
- d) Os meus amigos caminharam no parque.
- e) A Rita partiu de Lisboa.

1.1. Identifique quais são os verbos de direção inerente e os verbos de modo de movimento.

2. Refira que preposições podem indicar origem, trajetória e destino.

3. Elabore três frases usando verbos de movimento que indiquem a origem do deslocamento, a trajetória e o destino.

Correção

1. Atente nas seguintes frases:

Grupo I

- a) A Daniela gosta do Paulo.
- b) A Ana está em casa.
- c) O Miguel ama a Joana.
- d) A Teresa teme os exames nacionais.
- e) O Luís mora em Penafiel.
- f) A professora comoveu-se com as palavras dos alunos.

Grupo II

- a) O João caminhou pela praia.
- b) A Maria foi a Vigo.
- c) O prisioneiro fugiu para o Brasil.
- d) O Rui chegou ao Porto.
- e) A Rita voou do Porto para Londres.
- f) O Ricardo rastejou até ao carro.

1.1. Sublinhe todos os verbos das frases anteriores.

1.2. Compare os verbos dos dois grupos e indique os que estão relacionados com movimento, localização e estados psicológicos.

Os verbos que estão relacionados com movimento são os do grupo II. No grupo I encontram-se alguns verbos locativos como *estar* e *morar* e alguns verbos que indicam estados psicológicos como *gostar*, *amar*, *temer* e *comover-se*.

Podemos concluir que...

Os verbos podem ser agrupados de acordo com propriedades comuns, uns estão relacionados com movimento, outros com localização e por fim, outros estão relacionados com estados psicológicos.

Agora vamos concentrar-nos num só tipo de verbos: os que indicam movimento.

2. Observa as seguintes frases:

- a) A Maria caminhou até casa.
- b) Eu caminhei no parque.
- c) Os meus irmãos caminharam da escola para o restaurante.
- d) O Rui caminhou desde o café até à praça principal.
- e) A Isabel caminhou para o cinema.
- f) As minhas amigas caminharam pelo novo centro comercial.

2.1. Sublinhe todas as preposições.

2.2. Construa frases com os verbos *nadar*, *voar*, *rastejar* e *gatinhar* usando as mesmas preposições que sublinhou anteriormente.

Nadar

Nadei na nova piscina dos meus tios.

Nadei até a ilha terceira.

Nadei do barco para a ilha.

Nadei desde Viana do Castelo até Vigo.

Nadei para o *kaiak*.

Nadei pelo rio Douro.

Voar

Voei no novo avião da TAP.

Voei até Barcelona.

Voei do Porto para Faro.

Voei desde Sevilha até Marselha.

Voei para São Paulo.

Os papéis voaram pela janela fora.

Rastejar

O animal rastejou no chão.

Rastejei-me até ao quarto.

Ele rastejou o cliente para a rua.

O gato rastejou da árvore para o abrigo.

O jogador de rugby rastejou desde o meio campo até à linha do golo.

Eles rastejaram pelo parque.

Gatinhar

A criança gatinhou na sala.

Eles gatinharam até à porta de saída.

Ele gatinhou para a cozinha.

O bebé gatinhou da cama para o sofá.

As crianças gatinharam desde o berçário até a mãe.

Elas gatinharam pela casa.

2.3. A que conclusões chegou?

Estes verbos possuem características semelhantes ao verbo *caminhar*, uma vez que podem ocorrer com as mesmas preposições.

2.4. A cada imagem faça corresponder uma das seguintes preposições: *de*, *desde*, *por*, *até*, *para* e *em*.



De



Desde



Por



Para



Até



Em

Conclusão:

Verbos de movimento do tipo *caminhar* podem ocorrer com as preposições *de, por, em, até, para e desde*. É possível indicar o ponto de *origem* através da preposição de, *trajetória*, através das preposições por e em. A preposição para assinala o ponto de *destino* e a preposição desde marca os limites de uma trajetória que vai de um lugar a outro. Por último, a preposição até assinala os limites de uma extensão espacial.

3. Observe o seguinte grupo de frases:

Grupo I

- a) O Filipe chegou de Madrid.
- b) *Os meus amigos chegaram para a escola.
- c) Os meus primos já chegaram a casa.
- d) *A Luísa chegou pelo parque.
- e) A Inês chegou até ao cume da montanha.
- f) *A Lara chegou desde Paris.

Grupo II

- a) Eles entraram pela janela.
- b) *A Rita entrou do jardim.
- c) *O Miguel entrou até à faculdade.
- d) Eu entrei para casa.
- e) *O Manuel entrou desde a porta.
- f) O João entrou na escola às 10 horas.

Grupo III

- a) Eles subiram ao primeiro andar.
- b) O André subiu para cima da mesa e começou a protestar.
- c) A Mafalda subiu até Bragança.
- d) Ela subiu pelo muro.
- e) *Elas subiram do parque.
- f) *O rapaz subiu desde o parque.

Grupo IV

- a) Os voluntários aproximaram-se pelo lado esquerdo do parque.
- b) O Rui aproximou-se até uma dezena de metros do festival.
- c) *A Helena aproximou-se para casa.
- d) A Rita e o João aproximaram-se dos amigos.
- e) *O Pedro aproximou-se ao restaurante.
- f) A Maria aproximou-se desde a escola.

3.1. Identifique os verbos sublinhados.

Os verbos sublinhados são verbos de movimento.

3.2. Indique se as frases anteriores são gramaticais, ou seja, corretas, ou agramaticais, ou seja, incorretas. Coloque um asterisco antes de cada frase que considere agramatical.

3.3. Complete o quadro seguinte com os verbos que observou anteriormente e as preposições que os podem acompanhar. Depois, tente justificar por que razão este tipo de verbos de movimento não são compatíveis com todas as preposições que acompanham os verbos de movimento do tipo *caminhar*.

Verbos	Preposições que são compatíveis	Interpretação
Chegar	De, a, até.	Estes verbos de movimento diferem dos anteriores, uma vez que não ocorrem com todas as preposições que podem acompanhar os verbos de tipo <i>caminhar</i> .
Entrar	Por, para, em.	
Subir	A, para, até, por.	
Aproximar-se	Por, até, para, de, desde.	

Tendo em conta as conclusões a que chegaram, vão analisar em que medida os dois tipos de verbos de movimento são iguais ou diferentes.

4. Atente nas seguintes frases:

Grupo I

- a) O João caminhou de casa, pelo parque, até à escola.
- b) O bebé gatinhou do quarto, pelo corredor, para a sala.
- c) O jovem arrastou-se do quarto, pelo chão, para a porta de saída.
- d) Os papéis voaram do escritório, por cima da mesa, para a cozinha.

Grupo II

- a) A criança já chegou a Roma.
- b) O avião partiu para Londres.
- c) O João subiu até ao último andar.
- d) Ele veio de França.

4.1. Identifique os verbos que indicam a direção inerente, ou seja, que assinalam a direção do movimento.

Os verbos que indicam direção inerente são os do grupo II.

4.2. Identifique os verbos que indicam a maneira como o movimento é realizado.

Os verbos que indicam a maneira como o movimento é realizado são os do primeiro grupo.

4.3. Anteriormente viu alguns valores semânticos das preposições que acompanham verbos de movimento. Algumas preposições podem indicar *origem*, outras *trajetória* e outras ainda podem indicar *destino*. Tente construir uma frase com um verbo de direção de movimento que contenha preposições que indiquem *origem*, *trajetória* e *destino*.

*A Rita chegou do Brasil, pelo avião, para casa.

4.4. A que conclusões chegou depois da elaboração das frases?

Nem todos os verbos de direção inerente admitem na mesma frase preposições que indiquem origem, trajetória e destino.

Conclusão

Com os verbos de modo de movimento é possível usar um maior número de preposições e estas podem indicar na mesma frase origem, trajetória e destino.

Os verbos de direção inerente como já têm integrado no verbo o seu significado, possuem mais restrições relativamente às preposições com que se combinam.

Exercícios de aplicação

1. Observe as seguintes frases:

- a) A Joana foi ao Algarve.
- b) O bebé gatinhou até ao berçário.
- c) Desci pela janela.
- d) Os meus amigos caminharam no parque.
- e) A Rita partiu de Lisboa.

1.1. Identifique quais são os verbos de direção inerente e os verbos de modo de movimento.

Os verbos de direção inerente são os verbos ir, descer e partir e os verbos de modo de movimento são gatinhar e caminhar.

2. Refira que preposições podem indicar origem, trajetória e destino.

A preposição de pode indicar origem, a preposição por trajetória e a preposição para pode indicar destino.

3. Elabore três frases usando verbos de movimento que indiquem a origem do deslocamento, a trajetória e o destino.

O João saiu de casa – origem do deslocamento.

A Maria caminhou pelo parque – trajetória.

O Rui e a Ana nadaram para o barco – destino.

Anexo 16

Ficha diagnóstica

Traduce al español el siguiente texto:

A nossa viagem a Marraquexe foi muito atribulada. Apanhamos o avião sexta-feira de manhã e chegamos à cidade marroquina às onze horas. Fomos de autocarro até ao hotel porque era mais barato. Este ficava junto à praça principal da cidade: a praça Jemaa El Fna. Andamos nas ruas da cidade a tarde toda. É fascinante! Depois, decidimos ir às compras ao maior mercado da cidade. Compramos duas blusas verdes e uma carteira castanha de couro. Após esta visita ao mercado, fomos para o museu Tiskiwin. Aí, vimos as diversas coleções do antropologista holandês Bert Flint.

No dia seguinte, visitamos os jardins da Menara e o palácio El Badi. Regressamos ao Porto no domingo.

Nuestra viaje a Marrakech fue muy atribulado.
Pegamos el avión viernes de mañana y llegamos
a la ciudad marroquí por las once horas. Fuimos de
autobús hasta el hotel porque era más barato. Este se
quedaba cerca a la plaza principal de la ciudad: la
plaza Jemaa El Fna. Anduvimos en las calles de
la ciudad. Compramos dos blusas verdes y una
cartera marrón de cuero. Después de esta visita
al mercado, fuimos al museo Tiskiwin. Ahí,
vimos las diversas colecciones del antropólogo
holandés Bert Flint.

En el día siguiente visitamos los jardines
de Menara y el palacio El Badi. Volvimos a
Orto en el Domingo.

1. Observa las frases siguientes.

- a) Vengo de Madrid.
- b) Estamos paseando por el parque.
- c) Ya hemos llegado a casa.

1.1. Subraya las preposiciones de las frases anteriores.

1.2. Explica cuál es la diferencia entre esas preposiciones.

La diferencia es que "de" es, vengo. "Por" se utiliza cuando estamos paseando, en el presente. Se usa "a" cuando llegamos a nuestro destino.

2. Presta atención a las frases siguientes:

I

- a) Mañana iré de compras con mi hermana.
- b) Mañana irá a la compra con mi hermana.

II

- a) Voy hasta la frontera.
- b) Voy hacia la frontera.

2.1. Explica cuál es la diferencia entre la frase a) y la frase b) del grupo I.

En la "a)" es ir de compras, en la "b)" es ir de compras para la casa.

2.2. ¿Existe alguna diferencia entre la frase a) y la frase b) del segundo grupo? Exponla.

No existen diferencias.

3. Presta atención a las expresiones siguientes:

- a) La próxima semana iremos a casa de mis padres.
- b) Ayer fui a una fiesta estupenda.
- c) Ven al colegio.
- d) El próximo año vendré a México.

3.1. Intenta explicar cuál es la diferencia entre el verbo *ir* y el verbo *venir* desde la perspectiva del hablante.

El verbo ir es cuando nosotros no estamos en el destino y el verbo venir es estar en destino.

3.2. Indica en qué frases el destino coincide con el sitio donde está el hablante.

Es la "c)"/"d)".

Elaboración propia

Anexo 17

Post-prueba

Traduce al español el siguiente texto:

A nossa viagem a Marraquexe foi muito atribulada. Apanhamos o avião sexta-feira de manhã e chegamos à cidade marroquina às onze horas. Fomos de autocarro até ao hotel porque era mais barato. Este ficava junto à praça principal da cidade: a praça Jemaa El Fna. Andamos nas ruas da cidade a tarde toda. É fascinante! Depois, decidimos ir às compras ao maior mercado da cidade. Compramos duas blusas verdes e uma carteira castanha de couro. Após esta visita ao mercado, fomos para o museu Tiskiwin. Ai, vimos as diversas coleções do antropologista holandês Bert Flint.

No dia seguinte, visitamos os jardins da Menara e o palácio El Badi. Regressamos ao Porto no domingo.

Nuestra viaje a Marraquexe fue muy atribulada. Cogemos el avión el viernes por la mañana y llegamos a la ciudad marroquina a las once horas. Fuimos en autobús hasta el hotel porque era más barato. Este quedaba junto a la plaza principal de la ciudad: la plaza Jemaa El Fna. Anduvimos por las calles toda la tarde. ¡Es fascinante! Después, decidimos ir de compras al mayor mercado de la ciudad. Compramos dos blusas y una cartera roja de cuero. Después de esta visita al mercado, fuimos para el museo Tiskiwin. Ahí, vimos las diversas colecciones del antropologista holandés Bert Flint.

Al día siguiente, visitamos los jardines de Menara y el palacio El Badi. Regresamos a Porto el domingo.

1. Observa las frases siguientes.

a) Vengo de Madrid.

b) Estamos paseando por el parque.

c) Ya hemos llegado a casa.

1.1. Subraya las preposiciones de las frases anteriores.

1.2. Explica cuál es la diferencia entre esas preposiciones.

De- origen

A- destino

Por- lugar de tránsito

2. Presta atención a las frases siguientes:

I

a) Mañana iré de compras con mi hermana.

b) Mañana irá a la compra con mi hermana.

II

a) Voy hasta la frontera.

b) Voy hacia la frontera.

2.1. Explica cuál es la diferencia entre la frase a) y la frase b) del grupo I.

Ir de compras es comprar productos como ropa, zapatos, etc...

Ir a la compra es comprar productos de higiene, comida, etc...

2.2. ¿Existe alguna diferencia entre la frase a) y la frase b) del segundo grupo? Exponla.

Si, hasta indica el término de lugar y hacia indica en dirección a.

3. Presta atención a las expresiones siguientes:

- a) La próxima semana iremos a casa de mis padres.
- b) Ayer fui a una fiesta estupenda.
- c) Ven al colegio.
- d) El próximo año vendré a México.

3.1. Intenta explicar cuál es la diferencia entre el verbo *ir* y el verbo *venir* desde la perspectiva del hablante.

Con el verbo *ir* el hablante ~~no~~ no está en el "destino"; con el verbo *venir* el hablante ya está en el supuesto "destino".

3.2. Indica en qué frases el destino coincide con el sitio donde está el hablante.

La frase c y d.

Elaboración propia

Anexo 18

Teste diagnóstico

Esta ficha diagnóstica é um instrumento de trabalho de um estudo que se está a realizar na sua turma no âmbito do Relatório de Estágio da Professora Célia Fraga. Leia, por favor, com atenção as perguntas e tente responder a todas. A ficha é anónima e o seu resultado não será tido em conta na avaliação final.

1. Identifique as classes de palavras destacadas.

A película não **vai** acabar **hoje**. E a Kodak também não. 2015 é o ano **do** regresso da **empresa**, depois da falência declarada em 2012. A empresa voltou virada **para** os telemóveis, tablets e câmaras digitais **mas** não esquece a **nostalgia** do passado e assumiu o compromisso de **não** deixar morrer os filmes **em** película. Disney, Fox, Paramount, Sony, NBC Universal e Warner Bros já **assinaram** o compromisso. A Kodak procura **agora** chegar **ao** cinema **independente**.

vai: verbo; hoje: advérbio; do: contração de com o pronome O; empresa: nome comum; para: preposição; mas: conjunção; nostalgia: nome comum; em: preposição; assinaram: verbo; agora: advérbio; ao: contração de com o artigo A; independente: nome comum contábil.

2. Leia atentamente os seguintes exemplos:

Ex. a) O João foi ao Porto.

b) A Maria chegou depressa.

c) O Pedro e a Inês viajaram ontem.

d) O Miguel é bonito.

e) Os gêmeos partiram esta manhã.

2.1. Identifique os grupos sintáticos sublinhados.

a) grupo nominal; b) grupo adjetival; c) grupo verbal e advérbio;
d) grupo adjetival; e) grupo nominal

2.2. Indique a que classes pertencem os constituintes principais dos grupos sintáticos que identificou.

a) Nome; b) Adjetivo; c) verbo e advérbio; d) adjetivo;
e) Nome.

3. Identifique as funções sintáticas dos constituintes sublinhados.

a) O João e o Tiago vieram ao meu jantar.

Sujeito composto

b) O Pedro comeu uma maçã.

Complemento Direto

c) Felizmente, cheguei a tempo.

Predicado

d) A Maria deu um livro ao João.

Complemento Indireto

e) Ontem fui a Évora.

Modificador de fase

f) A Rita gosta do João.

Complemento Oblíquo

g) A Helena deu-lhe uma prenda.

Complemento Indireto

h) O João é inteligente.

Modificador restrito do nome

i) Os professores consideravam a Maria trabalhadora.

Modificador restrito do nome

j) O livro foi comprado pelo José.

Complemento Agente da Passiva

l) Ó Lara, já estudaste para o exame de português?

Vocativo

m) O pai do João comprou um carro novo.

Modificador restrito do nome

n) A professora está orgulhosa dos alunos.

Complemento Indireto

4. Encontre na coluna da direita a função sintática que corresponde às expressões sublinhadas.

- a) Vieste à praia.
- b) Felizmente, cheguei a tempo.
- c) A rapariga de vestido azul é bonita.
- d) A Joana comprou o livro na escola.
- e) Braga, cidade antiga, está em festa.

Modificador apositivo do nome e)

Modificador do grupo verbal a)

Complemento oblíquo d)

Modificador de frase b)

Modificador restritivo do nome e)

5. Faça a análise sintática das seguintes frases:

- a) O pai do João ofereceu um carro à Maria no aniversário.
- b) A rapariga bonita recebeu uma prenda na escola.

a) do João - modificador restritivo do nome; um carro - complemento direto; à Maria - complemento indireto; no aniversário - complemento oblíquo.
 b) bonita - modificador restritivo do nome; uma prenda - complemento direto; na escola - complemento oblíquo.

6. Identifique a função sintática dos constituintes sublinhados.

- a) O Richard veio de Londres.
- b) A Maria chegou na quarta-feira.
- c) A Rita adormeceu no sofá.
- d) Os meus pais foram para casa.
- e) O Pedro viajou de Londres para Paris ontem.

a) Modificador restritivo do nome de grupo verbal
 b) complemento oblíquo
 c) complemento oblíquo
 d) Modificador do grupo verbal
 e) Modificador de frase

7. Refira as principais diferenças entre o complemento oblíquo e o modificador do grupo verbal.

O complemento oblíquo é pedido por um verbo, ~~pode-se~~ não pode
se modificação para ~~proposições~~ enquanto o modificador do grupo
verbal não é pedido pelo verbo, e não pode ser.

8. Conhece algum teste sintático que permita identificar os constituintes com a função sintática de complemento oblíquo ou com a função de modificador do grupo verbal? Se sim, diga qual.

Não.

Anexo 19

Pós-teste

1. Faça a análise sintática das seguintes frases:

- a) O pai do João ofereceu um carro à Maria no aniversário.
b) A rapariga bonita recebeu uma prenda na escola.

a) O pai do João - sujeito / ofereceu um carro à Maria - predicado
um carro à Maria - complemento directo / no aniversário - modif. do grupo verbal / à Maria - complemento indirecto
b) a rapariga bonita - sujeito / recebeu uma prenda na escola - predicado
uma prenda na escola - complemento obliquo

2. Identifique a função sintática dos constituintes sublinhados. Justifique a sua opção com testes sintáticos.

- a) O Richard veio de Londres.
b) A Maria chegou na quarta-feira.
c) A Rita adormeceu no sofá.
d) Os meus pais foram para casa.
e) O Pedro viajou de Londres para Paris ontem.

a) O Richard veio / o que é que o Richard fez? Ele veio de Londres / complement obliquo
b) A Maria chegou / o que é que a Maria fez? chegou na quarta-feira / modif. do grupo verbal
c) A Rita adormeceu / o que é que a Rita fez? adormeceu no sofá / modif. do grupo verbal
d) Os meus pais foram / o que é que os meus pais fizeram? foram para casa / complement obliquo
e) O Pedro viajou de Londres para Paris / o que é que o Pedro fez? viajou de Londres para Paris / modif. do grupo verbal

3. Refira as principais diferenças entre complementos oblíquos e modificadores do grupo verbal.

O complemento obliquo é indispensável à frase enquanto o modif. do grupo verbal não é e o modif. do grupo verbal pode ficar em qualquer parte da frase enquanto o complemento obliquo não pode

Anexo 20

Pré-teste

1. Atente nas seguintes frases:

I

- a) Eu gosto da Ana.
- b) A Maria foi até Paris.
- c) O Francisco teme as viagens de avião.
- d) A Rita está em casa.
- e) A Inês ama o Filipe.

1.1. Sublinhe todos os verbos das frases anteriores.

1.2. Agrupe os verbos de acordo com o que representam.

gosto / teme / ama
está / ir

2. Observe as seguintes frases:

I

- a) O João veio de Lisboa. de → origem
- b) O Luís correu desde casa. desde → origem
- c) A Joana andou nas ruas toda a noite. nas → localização
- d) A Rita passeou pelo parque. pelo → localização
- e) O Rui foi a Londres. a → destino
- f) Ela veio para casa. para → destino

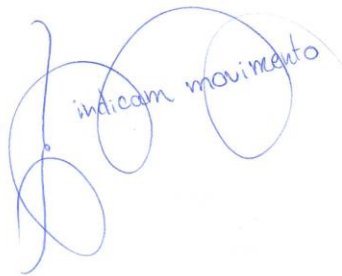
2.1. Identifique as preposições presentes nas frases anteriores.

2.2. Descreva o significado de cada uma das preposições.

3. Observe as seguintes frases:

I

- a) O João correu pelo parque.
- b) A Maria nadou desde a lancha até à ilha.
- c) Os meus tios passearam na praia.
- d) O animal rastejou para o dono.
- e) A criança gatinhou do berço para a sala.



II

- a) O meu amigo foi para casa.
- b) A Ana e a Raquel vieram de Budapeste.
- c) A Isabel subiu para cima da mesa.
- d) O homem fugiu até à fronteira.
- e) A Rita chegou à festa.

3.1. Refira de que modo os verbos dos grupos I e II se distinguem quanto ao seu significado e quanto à ocorrência com as preposições.

Os verbos do Grupo I indicam continuidade enquanto
que os do Grupo II indicam movimentos com finalidade.

Anexo 21

Pós-teste

1. Atente nas seguintes frases:

I

- a) Eu gosto da Ana.
- b) A Maria foi até Paris.
- c) O Francisco teme as viagens de avião.
- d) A Rita está em casa.
- e) A Inês ama o Filipe.

1.1. Sublinhe todos os verbos das frases anteriores.

1.2. Agrupe os verbos de acordo com o que representam.

Verbo de movimento: foi

Verbo de localização: está

Verbo relacionado com estado psicológico: gosto; teme; ama

2. Observe as seguintes frases:

I

- a) O João veio de Lisboa.
- b) O Luís correu desde casa.
- c) A Joana andou nas ruas toda a noite.
- d) A Rita passeou pelo parque.
- e) O Rui foi a Londres.
- f) Ela veio para casa.

2.1. Identifique as preposições presentes nas frases anteriores.

a. de

d. pelo

b. desde

e. a

c. nas

f. para

2.2. Descreva o significado de cada uma das preposições.

origem: de; desde
destino: a; para
trajetória: por; pela

3. Observe as seguintes frases:

I

- a) O João correu pelo parque.
- b) A Maria nadou desde a lancha até à ilha.
- c) Os meus tios passearam na praia.
- d) O animal rastejou para o dono.
- e) A criança gatinhou do berço para a sala.

II

- a) O meu amigo foi para casa.
- b) A Ana e a Raquel vieram de Budapeste.
- c) A Isabel subiu para cima da mesa.
- d) O homem fugiu até à fronteira.
- e) A Rita chegou à festa.

3.1. Refira de que modo os verbos dos grupos I e II se distinguem quanto ao seu significado e quanto à ocorrência com as preposições.

O grupo I corresponde a verbos de modo de movimento, já o grupo II corresponde a verbos de direcção inerte. Os verbos de modo de movimento ocorrem com todas as preposições pois não apresentam sentido completo, no contexto, os verbos de direcção inerte têm implícito o sentido, logo não necessitam de todas as preposições.